la condition enseignante

Avis au ministre de l'Éducation

la condition enseignante

Avis au ministre de l'Éducation

Comité du Conseil supérieur de l'éducation sur la « Condition enseignante »

M. Claude Benjamin, président
M. Lucien Rossaert, vice-président
M. Claude Capistran
M. Alain Laramée
M. Rosaire Morin
Mme Françoise Simard

M. Jean-Pierre Lamoureux, coordonnateur
Mme Suzanne Fontaine, coordonnatrice de l'équipe de recherche
M. Arthur Marsolais, directeur de la direction des études et recherche
M. Fernand Toussaint, secrétaire

Québec

Le contenu de cette publication a été réalisé par le Conseil supérieur de l'éducation.

Cette publication a été produite par la Direction générale des publications gouvernementales.

Ce rapport a été adopté à la 300e réunion du Conseil supérieur de l'éducation.

©Gouvernement du Québec
Dépôt légal — 4e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-551-08955-7

Table des matières

Avant propos **XI**
Introduction **XV**

Première section:

Ce que sont les enseignants **1**
Chapitre 1 Le profil des enseignants **5**
A) La situation **5**
— Faits saillants **5**
— Profil selon le sexe **6**
— Profil selon l'âge **6**
— Profil selon la scolarité **7**
— Profil selon l'expérience reconnue **8**
B) Commentaires **8**

Deuxième section:

Les conditions immédiates de l'exercice de la profession enseignante **21**
Chapitre 2 Les incidences des réalités sociales sur l'école et les enseignants **25**
A) La situation **25**
B) Commentaires **29**
Recommandations **30**
Chapitre 3 La tâche éducative: les clauses déterminantes des conventions collectives — la pédagogie — les contextes particuliers — les moyens **33**
3.1 Les clauses déterminantes de conventions collectives **33**
A) La situation **33**
B) Commentaires et recommandations **38**
— Sur le temps de travail **39**
— Sur la mise en disponibilité **42**
3.2 Les facteurs d'alourdissement et de complexité de la tâche pédagogique et éducative **49**
3.2.a La nature et le rythme des changements pédagogiques **50**
3.2.a.1 L'implantation et l'application des nouveaux programmes d'études **50**
A) La situation **50**

B) Commentaires 52
Recommandations 53
3.2.a.2 L'évaluation pédagogique 53
A) La situation 54
B) Commentaires 55
Recommandations 56
3.2.a.3 Les enseignants et l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 57
A) La situation 57
B) Commentaires 62
Recommandations 64
3.2.b L'effet du décret et des régimes pédagogiques sur le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer 71
A) La situation 71
— Le nombre d'élèves par groupe 71
— Le nombre de groupes à rencontrer 72
B) Commentaires 74
— Les critères de détermination du nombre d'élèves par groupe 74
— Les matières à une ou deux périodes et l'éparpillement de l'enseignement 75
— La saturation de l'horaire par des cours et la rigidité de l'organisation 76
Recommandations 79
3.2.c La situation des enseignants dans certains contextes particuliers 80
3.2.c.1 Les enseignants dans les milieux socio-économiquement faibles 80
A) La situation 80
B) Commentaires 82
Recommandations 84
3.2.c.2 Les enseignants dans les régions éloignées 84
A) La situation 84
B) Commentaires 85
Recommandations 86
3.2.c.3 Les enseignants au secteur professionnel 86
A) La situation 86
B) Commentaires 91
Recommandations 92

3.2.c.4 Les enseignants à l'éducation des adultes **93**
A) La situation **93**
B) Commentaires **95**
Recommandations **98**
3.2.c.5 Les enseignants en milieux anglophones **99**
A) La situation **99**
B) Commentaires **101**
Recommandations **101**
3.2.c.6 L'enseigant et le phénomène du pluralisme ethnoculturel **101**
A) La situation **102**
B) Commentaires **103**
Recommandations **104**
3.2.c.7 Les enseignants et le pluralisme religieux **104**
3.2.c.8 Les enseignants des groupes à classes multiples **105**
A) La situation **105**
B) Commentaires **106**
Recommandations **106**
3.2.c.9 Les enseignants spécialistes **107**
A) La situation **107**
B) Commentaires **108**
Recommandations **108**
3.2.b.10 La situation de certains enseignants religieux sécularisés après 1965 **109**
A) La situation **109**
B) Commentaires **111**
Recommandations **112**
3.2.d Les moyens mis en oeuvre **112**
3.2.d.1 Les ressources matérielles **112**
Recommandations **114**
3.2.d.2 Les ressources humaines: les professionnels non enseignants et le personnel de soutien **114**
A) La situation **114**
A.1 Les personnels professionnels non enseignants **114**
A.2 Le personnel de soutien **116**
B) Commentaires **117**
Recommandations **118**

3.2.d.3 Le financement des commissions scolaires 122
A) La situation 122
B) Commentaires 123
Recommandations 125
Chapitre 4 Les rapports entre les enseignants et leurs autres intervenants en éducation 127
4.1 L'intormation — Les communications — la participation 127
A) La situation 127
A.1 L'information 127
A) La situation 127
B) Commentaires 129
A.2 Les communications et la participation 130
A.2.1 Les communications au sens large 131
A) La situation 131
— Entre enseignants à l'école 131
— Entre enseignants et personnel non enseignant 131
— Entre enseignants et membres des directions d'écoles 132
— Entre enseignants et parents 133
— Entre enseignants et élèves 134
B) Commentaires 135
A.2.2 La participation 136
A) La situation 136
— Les structures 136
— Le fonctionnement 138
B) Commentaires 139
Conclusion et recommandations: 143
— Pour l'information 143
— Pour les communications 143
— Pour la participation 144
A.3 La négociation des conventions collectives 145
A) La situation 145
B) Commentaires 146
Recommandations 148

Chapitre 5 La formation et le perfectionnement des enseignants **151**
5.1 La problématique de la formation initiale **152**
A) La situation **152**
a) La théorie et la pratique **152**
b) La probation **153**
c) Le droit de pratique et les types de formation **154**
B) Commentaires **156**
a) Le déséquilibre entre le théorie et la pratique **156**
b) Les débuts dans l'enseignement **157**
c) L'excès de spécialisation des brevets **158**
d) L'absence de planification dans la formation initiale des enseignants du secteur professionnel **159**
Conclusion et recommandations **160**
5.2 La problématique du perfectionnement des enseignants **162**
A) La situation **163**
B) Commentaires **166**
a) Les formes, les objets et la reconnaissance du perfectionnement **167**
b) L'accès au perfectionnement **169**
c) Les responsabilités et la coordination en matière de perfectionnement **171**
d) Les priorités **173**
Conclusion et recommandations **174**
Chapitre 6 La dimension professionnelle **179**
A) La situation **179**
— L'appartenance des enseignants à une véritable profession **179**
— L'enseignant et sa perception d'être un professionnel **181**
— La question professionnelle et les modes d'organisation des enseignants **184**
B) Commentaires **186**
— Les rapports entre l'action syndicale et la dimension professionnelle **186**
— Le statut de professionnels et l'autonomie des enseignants **188**
— Le dynamisme pédagogique des enseignants **191**
Recommandations **193**

Troisième section:

Quelques perceptions d'ensemble
— Quelques défis à relever
— Conclusion **195**

Chapitre 7 Quelques perceptions d'ensemble — Quelques défis à relever — Conclusion **199**

7.1 Quelques perceptions d'ensemble **199**

a) Quelques aspects positifs **199**

b) Quelques aspects moins encourageants **200**

7.2 Quelques défis à relever **203**

a) Au niveau du ministère de l'Éducation et du Gouvernement **204**

b) Au niveau des commissions scolaires et des directeurs d'écoles **204**

c) Au niveau des enseignants et de leurs organismes **205**

Conclusion **206**

Annexe 1 — Collaborations reçues **215**

Avant-propos

Ce rapport sur la condition enseignante au préscolaire, au primaire et au secondaire fait suite à une étude demandée par le ministre de l'Éducation au Conseil supérieur de l'éducation en janvier 1984. Il a été adopté par le Conseil lors d'une réunion tenue les 16 et 17 août 1984.

Auparavant, le 28 avril 1984, le Conseil adoptait sur le même sujet un rapport préliminaire qui lui dictaient à la fois l'urgence de la situation observée, la date de promulgation des règles budgétaires 1984-1985 et le calendrier d'organisation de l'enseignement pour la rentrée scolaire de septembre 1984. Le présent rapport final reprend toute la question et l'approfondit davantage.

Dans cette étude, après entente avec le ministre de l'Éducation, le Conseil poursuit un mandat à cinq volets:

— Examen du rôle des enseignants: rôle d'abord pédagogique qui se traduit dans leurs tâches d'enseignement, d'aide pédagogique et d'encadrement; rôle de participation à la conception et à l'application des politiques éducatives, des règlements, des régimes pédagogiques, des programmes, du matériel didactique, etc.

— Identification des attentes et des besoins des enseignants pour accomplir ces diverses tâches, compte tenu, comme le soulignait le ministre, que les enseignants se situent « au coeur des enjeux de la qualité et de l'avenir de l'école et de l'ensemble du système d'éducation ».

— Étude des conditions faites aux enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, conditions déterminées principalement dans les régimes pédagogiques et dans les conventions collectives ou les décrets tenant lieu de conventions collectives.

— Examen des rapports qui doivent s'établir entre les enseignants et les instances scolaires, particulièrement le ministère de l'Éducation.

— Analyse de la question de l'information multidirectionnelle entre les divers partenaires en éducation.

La démarche du Conseil pour réaliser son mandat en a été une d'écoute des principaux interlocuteurs du milieu de l'éducation. Les enseignants et les enseignantes ont reçu l'attention qui convenait aux premiers concernés par l'étude entreprise; mais, qu'ils soient commissaires, parents, directeurs généraux, directeurs d'écoles, cadres

scolaires, personnel non enseignant ou élèves, tous ont eu la possibilité de s'exprimer sur la question.

Le présent rapport porte sur la condition enseignante dans l'ensemble des écoles du Québec. Quelques intervenants provenant des écoles privées ont présenté leurs points de vue lors des audiences. Le Conseil a constaté que, dans l'ensemble, les problèmes vécus dans ces établissements, notamment sur le plan pédagogique, semblent sensiblement de même nature que les problèmes rencontrés dans les écoles publiques. Certes, des écoles privées diffèrent, sous un aspect ou l'autre de leur organisation et de leur fonctionnement, de certaines écoles publiques; de la même manière, celles-ci diffèrent souvent entre elles. Toutefois, les similitudes observées et le volume limité des données disponibles sur l'ensemble des écoles privées ont amené le Conseil à préférer s'en tenir à une analyse générale de la condition enseignante plutôt que de tenter une comparaison entre les écoles publiques et les écoles privées.

Dans sa démarche, le Conseil désirait acquérir, à l'aide de faits concrets et de témoignages circonstanciés, une connaissance éclairée des caractéristiques de la pratique de la profession d'enseignant. Il voulait cerner les principaux problèmes que vivent les enseignants et les enseignantes et en évaluer les incidences concrètes sur la vie de l'école. Il recherchait l'expression des points de vue et des aspirations du personnel enseignant et des autres intervenants concernés. Il s'attendait aussi à ce que, au-delà de la description de situations problématiques, on fasse valoir devant lui des voies de solution déjà mises en oeuvre en certains milieux ou considérées comme réalistes et souhaitables pour la qualité du service éducatif et pédagogique auprès des jeunes, pour le bon climat des écoles et, conséquemment, pour la satisfaction du personnel.

Des audiences tenues dans chaque région du Québec et à l'échelle nationale, une recherche terrain auprès d'enseignants et d'enseignantes d'une cinquantaine d'écoles, une analyse de nombreuses sources d'informations obtenues hors audiences (mémoires, lettres, cassettes, vidéos...), tout cela a fourni au Conseil des données abondantes et fort éclairantes.

Le Conseil peut témoigner qu'il a reçu une réponse massive et empressée du milieu scolaire[1] même si des délais très restreints présentaient un véritable défi à relever. De plus, grâce aux médias écrits et électroniques qui ont assuré aux niveaux national et régional un écho positif au projet et à la démarche du Conseil, l'intérêt envers la condition enseignante s'est propagé des milieux d'éducation à de larges couches de la population. Sous cet aspect, l'étude du Conseil

aura suscité une vaste réflexion collective d'autant plus que de nombreux médias en ont fait l'objet d'articles de fond.

C'est pourquoi il tient à remercier sincèrement tous les organismes et toutes les personnes qui lui ont facilité la réalisation de cette étude en lui présentant un mémoire, en répondant à ses enquêtes terrain, en lui fournissant de la documentation et des informations, en témoignant de leur vécu, en assurant l'information du public ou en collaborant d'une façon ou d'une autre à ses travaux.

Grâce à cette coopération, le Conseil croit avoir réalisé l'essentiel de son mandat et il propose pour les années à venir des réflexions, des orientations et des recommandations concrètes susceptibles d'améliorer à la fois deux réalités intimement reliées: la profession d'enseignants et la qualité de l'éducation au Québec.

1. L'annexe 1 fournit des informations à ce sujet.

Introduction

Faire l'étude de la condition enseignante, c'est aborder une réalité profondément insérée dans une société, un système d'éducation, des lois, des politiques, des règlements, des traditions, des pratiques, des mentalités et une histoire. Aussi est-il important de prévenir le lecteur des limites de cette étude.

Vouloir comprendre la condition enseignante ou préconiser telle ou telle orientation nouvelle, voilà une entreprise qui conduit inévitablement à la saisie d'autres phénomènes plus vastes qu'il faudrait aussi analyser et même pouvoir transformer. Devant une réalité aussi ramifiée, il serait présomptueux d'essayer, par le biais de la présente étude, de faire aussi des avis exhaustifs sur tout ce qui a un rapport avec la condition enseignante. Il serait en effet téméraire de concevoir une théorie d'un monde idéal où tout serait repensé, bien articulé, bien huilé, où l'enseignant[1] pourrait enfin se mouvoir à l'aise et les jeunes, apprendre sans coup férir. D'ailleurs, bien des mémoires reçus incitaient le Conseil, par l'ampleur de leurs perspectives, à déborder largement le thème de la condition enseignante.

Une telle mission, impossible en elle-même, aurait dépassé le cadre de la présente étude. Tout en mettant en évidence l'existence et les effets de vastes problèmes d'ordre social, structurel ou professionnel et en esquissant à l'occasion des pistes d'action, le Conseil se contente le plus souvent de les évoquer sans tenter d'en épuiser l'analyse et de leur trouver des solutions définitives. Ce serait plutôt là l'oeuvre d'une commission d'enquête sur l'éducation ou, à une échelle réduite, les thèmes d'éventuels avis spécifiques du Conseil.

Un autre aspect justifie une mise au point. La dernière ronde de négociations a tellement cristallisé l'opinion autour du décret tenant lieu de convention collective que d'aucuns peuvent voir en lui la cause première du malaise actuel entourant la condition enseignante. Rien n'est moins vrai: la condition enseignante actuelle est l'aboutissement historique de causes d'origines diverses qui remontent parfois fort loin dans le temps. Aussi, pour s'acquitter de son mandat, le Conseil opte-t-il pour une approche large qui rejoint de nombreuses variables — incluant le décret — qui ont toutes des incidences sur la condition enseignante.

---

1. Pour des raisons d'ordre pratique et à moins d'indication contraire, le terme *enseignant* s'appliquera autant aux enseignants qu'aux enseignantes.

Dans cette optique, il a retenu un certain nombre de dimensions comportant des incidences sur le coeur même de la tâche pédagogique essentielle des enseignants: la relation enseignants—élèves. Ce sont: les réalités sociales, la tâche éducative vue sous l'angle des déterminants des conventions collectives, de la pédagogie, des moyens et des contextes particuliers, les relations entre les enseignants et les autres intervenants en éducation, la formation et le perfectionnement des enseignants et enfin, la dimension professionnelle.

À ces dimensions se grefferont bien des ramifications secondaires, mais c'est à travers elles surtout que le Conseil rendra compte des aspects majeurs de la condition enseignante actuelle dans les écoles du Québec.

Première section
Ce que sont les enseignants

Avant d'examiner dans l'ordre des faits ce que sont les conditions immédiates de l'exercice de la profession d'enseignant, le Conseil donne un aperçu général de ce que sont les enseignants par rapport à un certain nombre de traits qui les caractérisent.

Ce premier chapitre trace donc le profil d'ensemble de l'enseignant sous certains aspects tels que le sexe, l'âge, la durée des études professionnelles, l'expérience dans l'enseignement.

Comme dans chacun des chapitres qui suivront, la description de la situation sera suivie de commentaires.

Chapitre 1
Le profil des enseignants

Cette étude ne saurait débuter sans qu'on en présente dans ses grands traits le sujet majeur: l'enseignant. Souvent, l'image de ce dernier s'incarne pour le public dans les enseignants connus de l'école primaire du coin ou dans les quelques enseignants contactés lors des rencontres avec les parents à l'école secondaire. Mais il est peu probable qu'on ait une idée précise de ce qu'ils sont collectivement.

On dit beaucoup de choses sur les enseignants sans que le public puisse les vérifier. Par exemple, est-il exact qu'ils sont devenus un groupe dramatiquement vieilli? Est-il vrai que cette profession est surtout exercée par les femmes? Est-il vrai que la formation des enseignants, dans leur ensemble, ne se compare pas à celle des autres professionnels? Est-il vrai qu'il y a, selon les régions, de grandes disparités entre les enseignants quant à leur âge et à leur scolarité? Voilà quelques-uns des aspects que le Conseil tentera d'éclairer par les données les plus récentes qu'il a pu obtenir[1].

A — La situation

a) Faits saillants

On compte présentement 67 421 enseignants[2] dans le réseau scolaire public. On peut en tracer le portrait type suivant: l'enseignant est surtout de sexe féminin (près de 2 femmes pour 1 homme); il est âgé de 39,8 ans; il a fait des études reconnues d'une durée moyenne de 16,3 années; il compte 17,3 ans d'expérience et, dans un cas sur deux, il vit dans la région métropolitaine de Montréal.

Globalement, on dénombre un peu plus d'enseignants oeuvrant aux niveaux préscolaire et primaire (51,3%) qu'au secondaire (48,7%); 1 enseignant sur 25 est en disponibilité (soit 2 836) et 1 sur 15 (soit 4 342) est en congé pour diverses raisons (congés sabbatiques, préretraites, etc.).

Ce portrait d'ensemble se précisera grâce aux détails qui suivent.

---

1. La source principale de ces données est le fichier PERCOS (personnel des commissions scolaires) du ministère de l'Éducation pour 1983-1984; le traitement des données a été préparé à la Direction de la planification sectorielle et des systèmes du M.E.Q.
2. Ce nombre comprend tous les dossiers d'enseignants incluant ceux des enseignants à temps partiel et en disponibilité. En équivalent à temps complet, le nombre d'enseignants recensés s'établit à 63 594.

b) Profil des enseignants selon le sexe aux divers niveaux d'enseignement

Les femmes dominent en nombre pour l'ensemble du réseau scolaire (43 048 ou 63,9%); on peut observer ce phénomène surtout au pré-scolaire et au primaire où elles sont 6,5 fois plus nombreuses que les hommes (29 987 femmes ou 86,6% contre 4 632 hommes ou 13,4%).

Au secondaire, à l'inverse, 6 enseignants sur 10 sont des hommes (19 740 hommes ou 60,2% contre 13 061 femmes ou 39,8%).

Une comparaison avec les statistiques de 1978-1979 indique une stabilité de cette proportion pour le primaire. Par ailleurs, il y aurait au secondaire un diminution relative d'environ 2,5% de la proportion d'enseignantes au profit d'une augmentation relative d'environ 2% de la proportion d'enseignants. On constate donc une tendance à la masculinisation des effectifs au secondaire.

c) Profil des enseignants selon l'âge

L'âge moyen des enseignants est de 39,8 ans (40,3 chez les anglophones). Le plus grand nombre d'entre eux, soit 19 968 ou 29,6% (voir le tableau 1), se situent entre 35 et 39 ans; cette dominante existe autant pour le primaire que pour le secondaire (voir le tableau 2). Effectivement, 7,1% ont moins de 30 ans, 54,1% ont moins de 40 ans, 87,6% ont moins de 50 ans, 22,2% entre 50 et 59 ans et 1,4% ont plus de 60 ans.

Aux niveaux préscolaire et primaire, on retrouve proportionnellement plus d'enseignants jeunes qu'au secondaire: 30% contre 18,6% ayant moins de 35 ans. À l'inverse, les plus de 40 ans sont plus fortement représentés au secondaire.

Par ailleurs, on remarque (voir le tableau 3) une plus forte concentration de femmes jeunes (moins de 35 ans) que d'hommes. Entre 35 et 39 ans, on retrouve une plus grande proportion relative d'hommes que de femmes.

Le fichier PERCOS révèle aussi que les enseignants du Nouveau-Québec sont nettement plus jeunes (34,6 ans en moyenne) que l'ensemble; il en est de même pour ceux de l'Abitibi et de la Côte-Nord (38 ans). Les plus âgés se retrouvent dans les régions du Saguenay et de la Mauricie (40,4 ans) et celle de Montréal (40,1 ans).

Ces statistiques rendent compte de l'âge des enseignants en 1983-1984. Elles n'indiquent pas l'évolution du vieillissement relatif à travers les années. Une comparaison des statistiques de PERCOS avec celles fournies par l'enquête du M.E.Q. sur les enseignants et

les enseignantes en 1978 fournit un bon indice de cette évolution, même s'il faut utiliser les données avec prudence à cause de leur nature différente.

Sur la base de cette comparaison, l'âge moyen serait passé de 38 ans en 1978 à 39,8 en 1984, soit une augmentation de 0,3 du vieillissement moyen annuel. En même temps, on remarque (voir le tableau 4) qu'il y a maintenant très peu de jeunes recrues mais sensiblement plus d'enseignants âgés de 35 à 49 ans.

d) Profil des enseignants selon la scolarité

Les tableaux 5, 6 et 7 donnent un aperçu de la scolarité officielle des enseignants selon les niveaux d'enseignement, le sexe et l'âge. Contentons-nous d'en dégager certaines caractéristiques en tenant compte que la scolarité moyenne est de 16,3 années (16,6 chez les anglophones):

— Les enseignants du primaire et du secondaire accusent une différence notable: la dominante au primaire se situe à 14 ans de scolarité et moins (28,3% des enseignants) tandis qu'elle est à 17 ans au secondaire (21,1% des enseignants); le primaire et le secondaire se comparent quant au nombre d'enseignants comptant 16 ans de scolarité (P: 20,2%, S: 19,8%); mais le secondaire domine pour les 18 ans (S: 16,7% contre P: 9,6%) et 19 ans et plus (S:17,9% contre P: 4,4%).

— Les enseignantes sont nettement moins scolarisées que les enseignants en général. Elle dominent toutefois la classe de 16 ans de scolarité (21,3% contre 17,8%) mais, aux extrémités de l'échelle (tableau 6), la différence est frappante: 14,4% de femmes contre 41% d'hommes ayant 18 ans et plus de scolarité et 43% de femmes contre 17% d'hommes ayant 15 ans et moins.

— En général, on retrouve la plus haute scolarité dans les régions de Montréal (16,42), de l'Estrie (16,42) et de Québec (16,35). Les autres régions viennent ensuite un peu en bas de la moyenne nationale, les régions périphériques arrivant dernières avec des scolarités moyennes variant de 15,88 à 15,59.

— On constate que les enseignants, pris globalement (tableau 7), sont plus scolarisés s'ils sont jeunes. En effet, par exemple, la tranche d'âge des 29 ans et moins révèle une scolarité de 17 ans dans la proportion de 55,4% contre 12,9% pour le groupe des 50 à 59 ans; de même, on retrouve seulement 7,1% des 29 ans et moins qui possèdent une scolarité de 14 ans et moins contre 34,4% des 50 à 59 ans.

Si l'on retrace l'évolution de la scolarité depuis 10 ans (tableaux 8, 9 et 10), on note trois faits: a) une stabilité relative de la proportion d'enseignants ayant 16 ans de scolarité; dans cette catégorie, la tendance indique que les femmes s'y retrouvent dans une proportion croissante, contrairement aux hommes; b) une décroissance continuelle de la proportion du nombre des 15 ans et moins et c) une augmentation continue pour la proportion de ceux qui ont 17 ans et plus de scolarité.

e) Les enseignants selon l'expérience reconnue

L'expérience d'enseignement reconnue et l'âge vont de pair chez les enseignants. Ceux-ci ont une expérience moyenne de 17,29 ans (16,0 chez les anglophones); 28,3% comptent de 15 à 19 ans d'expérience. Par contre, les enseignants du secondaire, avec 31,4%, se révèlent légèrement au-dessus de cette moyenne (voir tableau 11). Signe évident du recrutement à la baisse d'enseignants jeunes, seulement 6,4% au primaire et 2,8% au secondaire ont 4 ans et moins d'expérience.

Le fichier PERCOS montre aussi que l'expérience moyenne des enseignants est plus courte dans les régions éloignées (voir le tableau 12). Ce phénomène peut être attribué à la nécessité qui s'impose aux enseignants débutants de s'éloigner des grands centres pour trouver de l'emploi.

B — Commentaires

L'analyse des statistiques précédentes est intéressante: elle permet de saisir le profil actuel de l'enseignant et son évolution depuis quelques années sous un certain nombre d'aspects. Le Conseil n'entend pas commenter chacune des caractéristiques relevées précédemment car elles sont significatives en elles-mêmes. Tout au plus veut-il souligner quelques faits particulièrement révélateurs.

Il lui semble encourageant de noter d'abord que la *scolarité moyenne* des enseignants (16,3 ans), malgré une forte concentration à 14 ans et moins, se rapproche du niveau du premier grade universitaire. Ce progrès est remarquable si l'on tient compte que cette moyenne se situait aux environs de 13 ans il y a une quinzaine d'années. On peut y voir le signe d'un effort réel pour se qualifier davantage. Maintenant que la plupart de ceux qui accèdent à l'enseignement possèdent un premier grade universitaire et plus, les standards généraux de l'entrée dans la profession et le bagage professionnel de ceux qui enseignent deviennent de plus en plus comparables à ce qu'on exige des professionnels d'autres secteurs de l'activité humaine.

Par ailleurs, il est moins rassurant de constater que *l'âge moyen* (39,8 ans) se soit élevé de 1,8 an depuis 6 ans. Il y a là un indice certain que la relève disponible trouve peu d'emploi et qu'un nombre insuffisant de recrues viennent régénérer la profession d'enseignant par leur jeunesse, leur dynamisme, leur créativité. Dans certains milieux urbains, ce phénomène prend des proportions inquiétantes; ainsi, selon le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, l'âge moyen des enseignants de l'Île de Montréal, serait passé de 35,6 en 1975 à 41,3 en 1983. Mais il serait abusif d'assimiler l'image type de l'enseignant à celle d'un être vieilli et nettement dépassé par les nouvelles exigences de son métier, par le choc des générations.

Si l'on considère que l'enseignant sort de l'université vers l'âge de 23 ans et qu'il enseigne environ 35 ans avant de prendre sa retraite vers 58 ans, *l'enseignant actuel*, avec ses 17,3 années d'expérience et ses 39,8 ans d'âge *est en somme à sa mi-carrière, à l'âge de la maturité et d'une grande efficacité professionnelle*. C'est pourquoi, même si le Conseil trouverait heureux que plus de jeunes entrent dans la profession et souhaitable qu'on prenne tous les moyens possibles pour assurer leur présence accrue dans les écoles, on n'en doit pas moins apprécier à leur juste valeur les services professionnels des enseignants moins jeunes. Dans cet esprit, si l'on peut difficilement contrer toutes les causes qui expliquent le peu d'embauche de jeunes enseignants, il faut redoubler d'efforts pour aider les plus âgés à se maintenir à jour et à suivre de façon dynamique l'évolution des idées pédagogiques et éducatives. Le chapitre 5 de ce rapport, consacré au perfectionnement, indiquera des pistes possibles en ce sens.

On constate, sur un autre plan, que les femmes demeurent toujours majoritaires dans l'enseignement. Au secondaire, leur nombre régresse proportionnellement mais elles continuent à occuper presque tout le champ du primaire et surtout celui du préscolaire. Elles y sont d'ailleurs relativement plus jeunes qu'au secondaire. Il semble qu'une légère reprise démographique soit la cause d'un recrutement accru pour les classes du préscolaire et du primaire.

Par ailleurs, on doit noter que la scolarité moyenne des femmes continue à demeurer globalement inférieure à celle des hommes. Des raisons historiques expliquent en partie ce fait, notamment la moins haute scolarité requise autrefois pour l'obtention de certains brevets pour les femmes. Mais il est encourageant de voir que les femmes plus nouvellement venues à l'enseignement occupent une place avantageuse dans la classe des 16 ans de scolarité et une place compétitive dans la classe des 17 ans.

Par la présentation du profil de l'enseignant, le Conseil n'a abordé que les traits les plus courants qui identifient cet enseignant. Des recherches faites par plusieurs chercheurs[3] auraient permis d'enrichir ce profil sous bien des aspects, par exemple leur origine, leur cheminement professionnel, leur engagement syndical, leur ouverture aux changements, etc. Toutefois, le Conseil y recourt à l'occasion au cours de son étude.

3. Citons particulièrement l'étude suivante: Roger-H. Cormier, Claude Lessard, Paul Valois et Louise Toupin, *Les enseignantes et enseignants des commissions scolaires*, Service de recherche du M.E.Q., 1979.

Tableau 1

Profil d'ensemble des enseignants(es) du Québec 1983-1984

Sexe	Pourcentage	Nombre
Féminin	63,9%	43 049
Masculin	36,1%	24 372
Ensemble	**100,0%**	**67 421**

Age	Pourcentage	Nombre
24 ans et –	0,85%	578
25-29 ans	6,22%	4 191
30-34 ans	17,42%	11 744
35-39 ans	29,61%	19 968
40-44 ans	21,61%	14 576
45-49 ans	11,84%	7 982
50-54 ans	7,60%	5 108
55-59 ans	3,46%	2 337
60-64 ans	1,32%	889
65 ans et +	0,07%	48
Ensemble	**100,0%**	**67,421**

Scolarité	Pourcentage	Nombre
14 ans & –	21,11%	14 236
15 ans	12,48%	8 416
16 ans	20,00%	13 485
17 ans	22,36%	15 082
18 ans	13,04%	8 795
19 ans & +	11,00%	7 407
Ensemble	**100,00%**	**67 421**

Expérience	Pourcentage	Nombre
0 à 4 ans	4,66%	3 137
5-9 ans	11,94%	8 047
10-14 ans	19,60%	13 204
15-19 ans	28,33%	19 103
20-24 ans	19,53%	13 174
25-29 ans	9,90%	6 670
30-34 ans	4,57%	3 087
35 ans et +	1,48%	999
Ensemble	**100,00%**	**67 421**

Profil moyen	
Âge moyen:	39,84 ans
Scolarité moyenne:	16,27 ans
Expérience moyenne:	17,29 ans

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 2

Profil — enseignant — 1983-1984 par niveau versus âge

niveau \ âge	24 ans et moins	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-54 ans	55-59 ans	60-64 ans	65 ans et plus	Total
Primaire et préscolaire	1,33% (463)	9,10% (3 151)	19,60% (6 782)	28,70% (9 934)	20,15% (6 978)	10,57% (3 659)	6,75% (2 338)	2,75% (951)	1,00% (347)	0,04% (16)	51,35% (34 619)
Secondaire	0,35% (115)	3,17% (1 039)	15,12% (4 962)	30,60% (10 034)	23,16% (7 598)	13,18% (4 323)	8,44% (2 770)	4,22% (1 386)	1,65% (542)	0,09% (32)	48,65% (32 801)
Ensemble	0,86% (578)	6,21% (4 190)	17,42% (11 744)	29,62% (19 968)	21,62% (14 576)	11,84% (7 982)	7,58% (5 108)	3,47% (2 337)	1,32% (889)	0,07% (48)	100,00% (67 420)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 3

Profil — enseignant — 1983-1984 par sexe versus âge

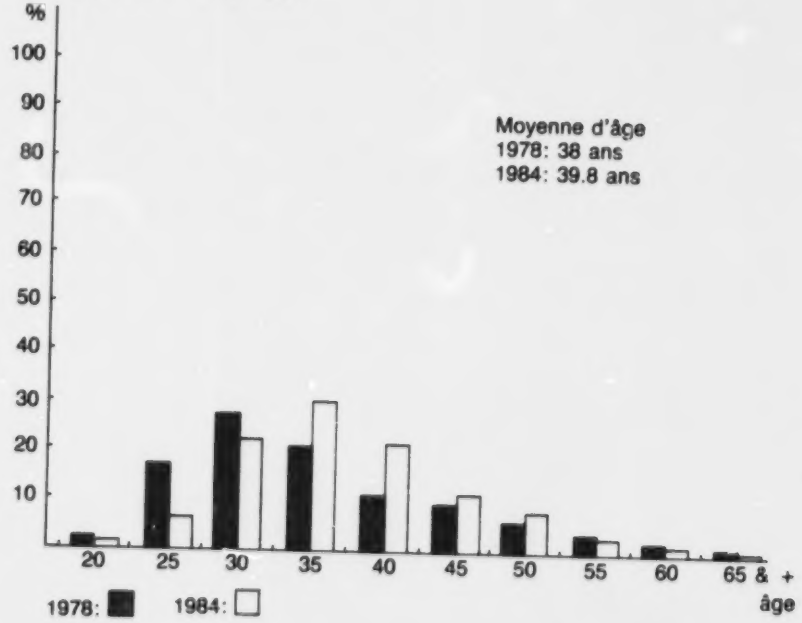
sexe \ âge	24 ans et moins	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45-49 ans	50-54 ans	55-59 ans	60-64 ans	65 ans et plus	Total
Féminin	1,11% (479)	7,18% (3 094)	17,88% (7 698)	28,26% (12 168)	21,21% (9 130)	11,80% (5 072)	7,80% (3 357)	3,46% (1 493)	1,24% (533)	0,05% (25)	63,85% (43 049)
Masculin	0,40% (99)	4,50% (1 097)	16,60% (4 046)	32,00% (7 800)	22,34% (4 446)	11,24% (2 910)	7,20% (1 751)	3,46% (844)	1,46% (356)	0,09% (23)	36,15% (24 372)
Ensemble	0,86% (578)	6,22% (4 191)	17,42% (11 744)	29,62% (19 968)	21,62% (14 576)	11,84% (7 982)	7,58% (5 108)	3,47% (2 337)	1,32% (889)	0,07% (48)	100,00% (67 421)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 4

Répartition des enseignants selon l'âge

Comparaison 1978-1984



Sources: 1978: Enquête du MEQ[1]
1984: Fichier Percos — (MEQ)

(1) Données tirées de l'enquête du MEQ portant sur un échantillon représentatif d'enseignantes et d'enseignants

Tableau 5

Profil enseignant — 1983-1984 par niveau versus scolarité reconnue

scolarité / niveau	14 ans et moins	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans et plus	Total
Primaire	28,27% (9 787)	13,92% (4 818)	20,22% (7 000)	23,55% (8 154)	9,60% (3 325)	4,43% (1 535)	51,35% (34 619)
Secondaire	13,56% (4 449)	10,96% (3 598)	19,78% (6 485)	21,12% (6 927)	16,68% (5 470)	17,90% (5 872)	48,65% (32 801)
Ensemble	21,12% (14 236)	12,48% (8 416)	20,00% (13 485)	22,37% (15 081)	13,05% (8 795)	10,99% (7 407)	100,00% (67 420)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 6

Profil enseignant — 1983-1984 par sexe versus scolarité reconnue

scolarité / sexe	14 ans et moins	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans et plus	Total
Féminin	28,00% (12 052)	15,00% (6 454)	21,27% (9 159)	21,35% (9 194)	9,41% (4 054)	4,96% (2 136)	63,85% (43 049)
Masculin	8,96% (2 184)	8,05% (1 962)	17,75% (4 326)	24,16% (5 888)	19,45% (4 741)	21,62% (5 271)	36,15% (24 372)
Ensemble	21,12% (14 236)	12,48% (8 416)	20,00% (13 485)	22,37% (15 082)	13,04% (8 795)	10,99% (7 407)	100,00% (67 421)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 7

Profil enseignant 1983-1984 par scolarité reconnue versus âge

scolarité / âge	14 ans et moins	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans et plus	Total
29 ans et moins	4,97% (237)	2,16% (103)	20,76% (990)	55,35% (2 640)	14,07% (671)	2,68% (128)	7,07% (4 769)
30 ans à 39 ans	14,71% (4 666)	14,11% (4 477)	21,41% (6 791)	24,83% (7 873)	14,94% (4 738)	10,00% (3 167)	47,04% (31 712)
40 ans à 49 ans	28,25% (6 372)	12,52% (2 824)	19,10% (4 307)	15,51% (3 499)	11,49% (2 592)	13,13% (2 964)	33,46% (22 558)
50 ans à 59 ans	34,40% (2 561)	12,37% (921)	17,12% (1 274)	12,92% (962)	9,43% (702)	13,76% (1 025)	11,04% (7 445)
60 ans et plus	42,69% (400)	9,71% (91)	13,13% (123)	11,52% (108)	9,82% (92)	13,13% (123)	1,39% (937)
Ensemble	21,12% (14 236)	12,48% (8 416)	20,00% (13 485)	22,37% (15 082)	13,04% (8 795)	10,99% (7 407)	100,00% (67 421)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 8

Répartition des enseignants selon le nombre d'années de scolarité reconnue
Évolution de 1974 à 1984

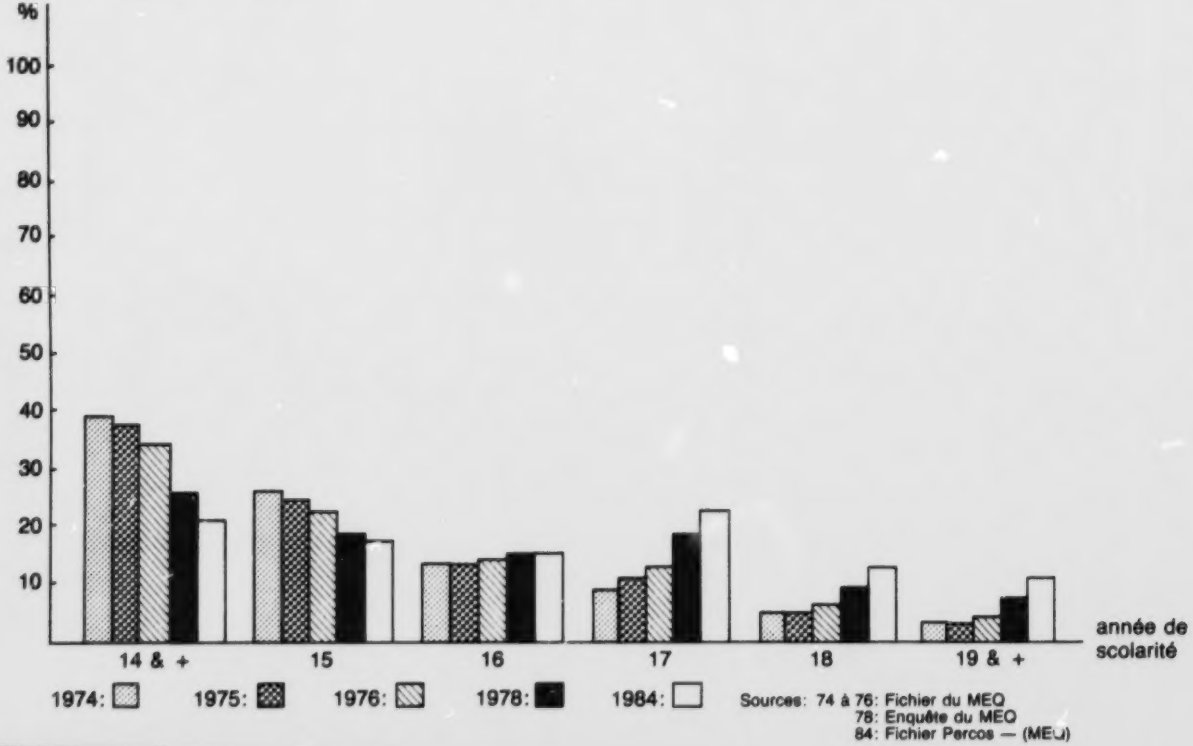
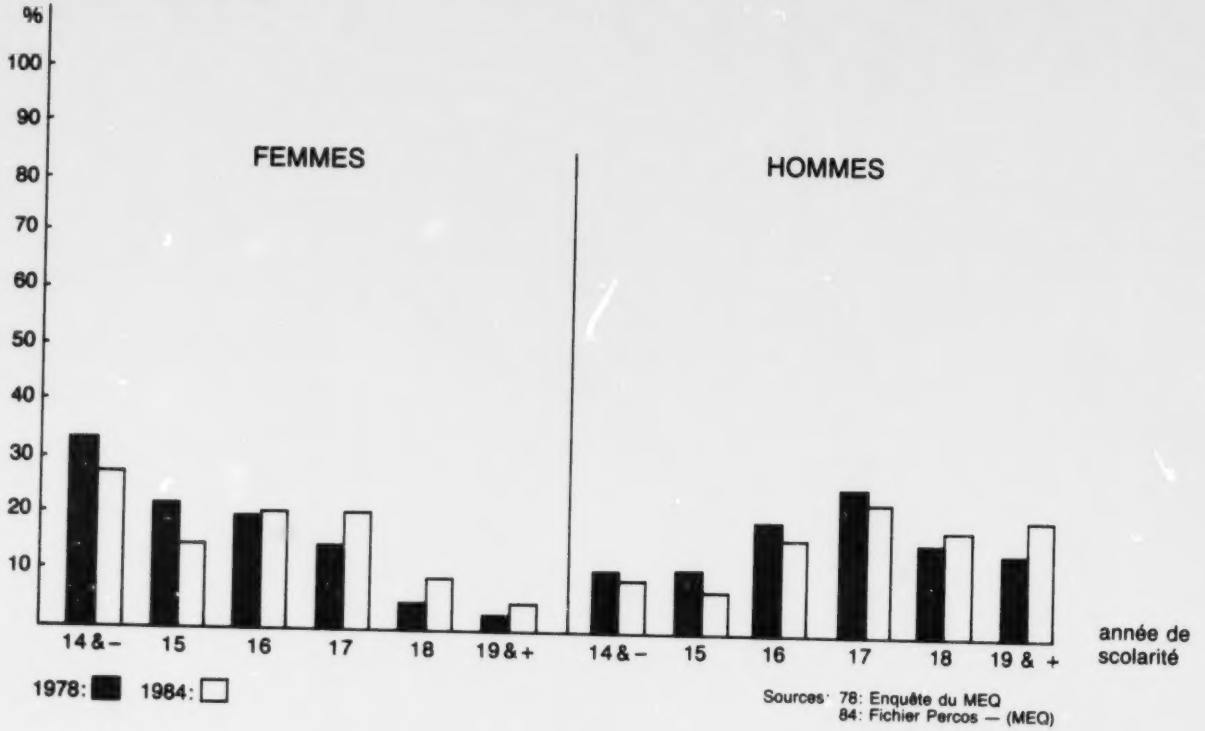


Tableau 9

Répartition des enseignants selon le sexe et le nombre d'années de scolarité reconnue
Comparaison 1978-1984



Sources: 78: Enquête du MEQ
84: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 10

Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et le nombre d'années de scolarité reconnue
Comparaison 1978-1984

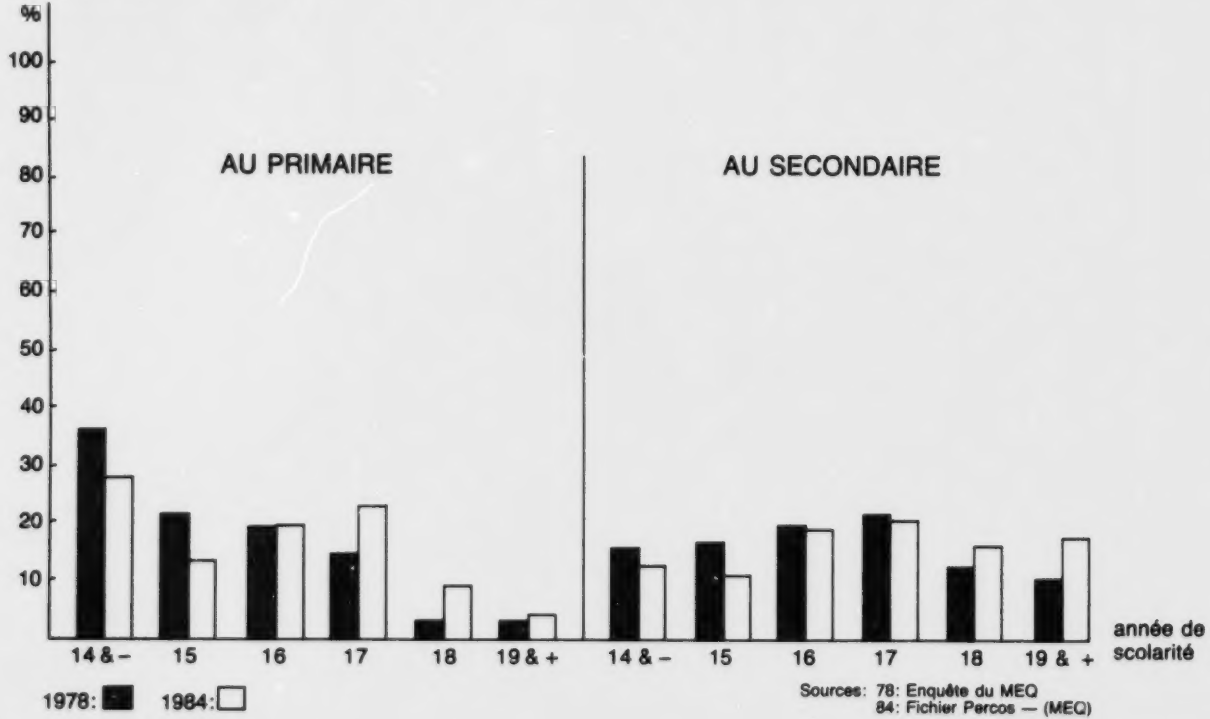


Tableau 11

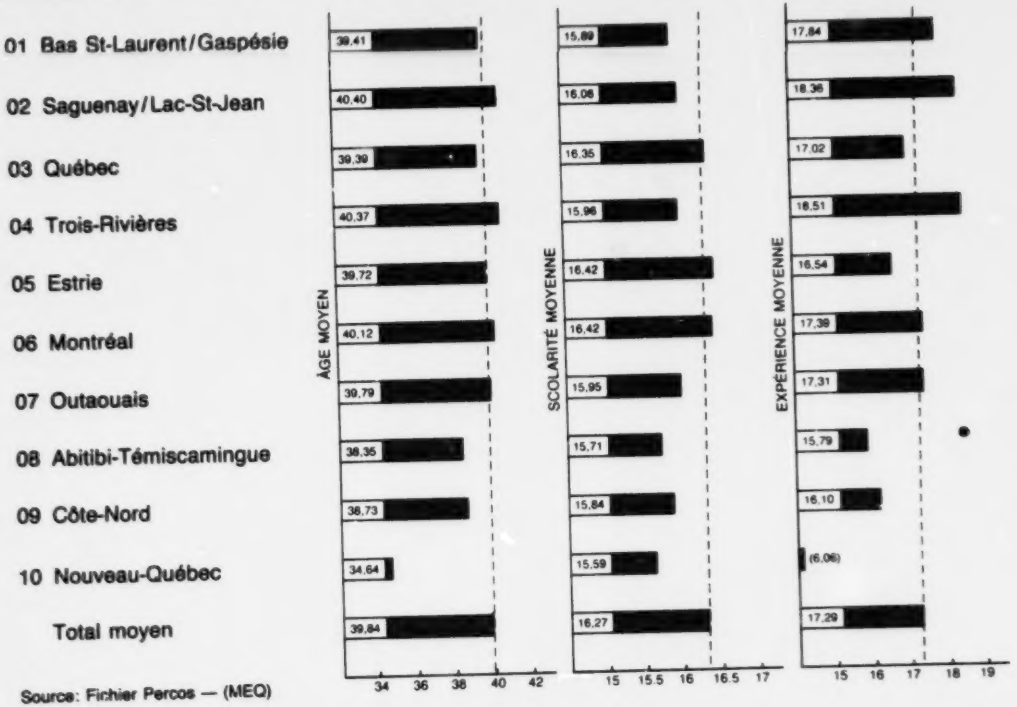
Profil — enseignant — 1983-1984 par niveau versus expérience reconnue

expérience / niveau	0-4 ans	5-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35 ans et plus	Total
Primaire	6,40%	14,32%	17,04%	25,37%	20,49%	10,46%	4,63%	1,26%	51,35%
	(2 217)	(4 960)	(5 900)	(8 783)	(7 094)	(3 621)	(1 606)	(438)	(34 619)
Secondaire	2,80%	9,40%	22,27%	31,46%	18,53%	9,30%	4,51%	1,71%	48,65%
	(919)	(3 087)	(7 304)	(10 320)	(6 080)	(3 049)	(1 481)	(561)	(32 801)
Ensemble	4,65%	11,94%	19,58%	28,33%	19,54%	9,89%	4,58%	1,48%	100,00%
	(3 136)	(8 047)	(13 204)	(19 103)	(13 174)	(6 670)	(3 087)	(999)	(67 420)

Source: Fichier Percos — (MEQ)

Tableau 12

Histogramme: Profil — enseignant 1983-1984 moyenne par région administrative



Source: Fichier Percos — (MEQ)

Deuxième section

Les conditions immédiates de l'exercice de la profession d'enseignant

Cette deuxième section, la plus longue du rapport, a comme objectifs de faire état des conditions immédiates de l'exercice actuel de la profession d'enseignant, de les commenter et de proposer quelques recommandations.

L'observation révèle vite combien ces conditions, dans le vécu quotidien des enseignants, sont influencées par nombre de facteurs qui viennent, plus ou moins directement, leur donner une complexité et un poids particuliers. Cette réalité, au-delà de la quantité d'heures de travail prescrites par les conventions collectives, plonge ses racines dans un terreau où se mêlent des éléments d'ordre sociologique, pédagogique, matériel, organisationnel et humain souvent indissociables.

Pour des raisons d'ordre pratique, le Conseil aborde cette question des conditions d'exercice de la tâche en quatre chapitres distincts, les quatre n'en ayant pas moins des rapports évidents entre eux.

Le chapitre 2 donne un bref aperçu général de nombreuses réalités sociales qui influencent la condition des familles, des jeunes, de l'école, des enseignants, et dont l'activité éducative doit tenir compte.

Le chapitre 3 s'attarde sur la tâche pédagogique vue sous de multiples facettes. Il dépasse la question de la tâche sous l'angle de la quantité de travail afin de prendre en considération ce qui, à bien des points de vue, vient l'alourdir et la rendre plus complexe. Il ouvre aussi des perspectives diverses, notamment sur les changements pédagogiques en cours, les effets des régimes pédagogiques, l'importance des ressources humaines et matérielles, l'incidence des modèles d'organisation sur la vie de l'école ou encore les effets de certains contextes particuliers où se trouvent nombre d'enseignants.

Le chapitre 4 aborde la vaste question des rapports entre les enseignants et les autres intervenants en éducation. Il en explore ainsi quatre aspects spécifiques: l'information multidirectionnelle en milieu scolaire, les communications formelles et informelles, la participation aux divers paliers du système d'éducation et enfin, la négociation des conventions collectives.

Le chapitre 5 tente de cerner ce qui constitue l'essentiel de la problématique actuelle concernant la formation initiale et le perfectionnement des enseignants.

Le chapitre 6 traite enfin de la dimension professionnelle. Il abordera notamment la question de l'organisation de la profession, de l'autonomie professionnelle, de l'éthique professionnelle et du dynamisme pédagogique des enseignants.

Chapitre 2
Les incidences des réalités sociales sur l'école et les enseignants

A — La situation

Il est significatif que la plupart des mémoires reçus par le Conseil aient mis en lumière un fait social incontestable: l'école est le lieu par excellence où se répercute directement l'évolution sociale actuelle.

Le phénomène n'est pas nouveau: l'école n'a jamais été indépendante des réalités qui l'entourent. L'Histoire enseigne, par exemple, que vers 1830, Joseph-François Perreault, éminent éducateur de Québec, devait, à l'occasion, payer les souliers des enfants de familles pauvres pour que ceux-ci fréquentent assidûment son école; en milieu rural, les longues absences des enfants d'agriculteurs, main-d'oeuvre essentielle aux travaux saisonniers, n'étaient pas sans compromettre le succès de leurs apprentissages. Encore faut-il ajouter que ces circonstances s'inscrivaient dans une société relativement stable dans ses valeurs, ses rôles, ses traditions.

L'évolution sociale contemporaine, rapide et profonde, est venue accélérer et intensifier des changements dont l'ampleur et la portée déroutent souvent ceux qui font oeuvre d'éducation. Que ce soit sur le plan des valeurs et des modes de communication ou sur le plan des réalités familiales, culturelles et économiques où vivent les jeunes, ces réalités exercent une influence certaine sur le comportement et les apprentissages des jeunes. L'école, comme institution, et son équipe d'éducateurs, comme intervenants auprès des jeunes, doivent maintenant affronter des problèmes d'adaptation inédits face à une jeunesse dont chaque génération diffère de la précédente à bien des égard en dépit des besoins communs d'attention, de compréhension et d'amitié qu'elle manifeste de façon constante à travers le temps.

Où résident dont les principales causes de cette évolution qui donne aux éducateurs le sentiment de travailler constamment sur un terrain mouvant?

À l'échelle globale de la société, notre époque, en dépit de progrès en tant de domaines, engendre des problèmes profonds dont l'école est à la fois le témoin, la caisse de résonance et l'agent intégrateur. Les valeurs traditionnelles sont remises en question ou remplacées par de nouvelles valeurs, elles-mêmes souvent éphémères.

Le chômage et la pauvreté, la consommation des drogues, l'exploitation sexuelle, la violence, les inégalités sociales, l'impact des médias écrits et électroniques, tout cela influence la situation, les mentalités et les comportements des jeunes. Leurs motivations envers les études, leur capacité de persévérance, leurs abandons scolaires, leur confiance en l'avenir, toutes ces dimensions de leur vécu ne sont pas sans relation avec les conditions sociales d'ensemble.

Dans ce contexte, de nombreux jeunes se retrouvent angoissés et sceptiques face à leur avenir, peu confiants envers l'école comme moyen de préparation à la vie et même parfois un peu cyniques et violents envers leurs éducateurs. Les agressions physiques, même relativement rares, ne sont plus le fait d'autres pays: elles se produisent au Québec, dans nos villes, dans certaines de nos écoles.

La famille, elle-même, dont l'influence directe sur l'enfant a toujours été un fait reconnu, s'est beaucoup modifiée depuis vingt ans. Sa structure interne a évolué d'un noyau relativement stable à des formes de plus en plus diversifiées. Il arrive que des parents vivent entre eux des désunions profondes et des crises durables, d'autres divorcent; on retrouve aussi des familles monoparentales de même que des couples avec des enfants dont les partenaires se succèdent périodiquement; la présence de plus en plus fréquente des deux conjoints sur le monde du travail vient aussi modifier les modes de communication entre parents et enfants. Ces réalités sont maintenant largement courantes et elles placent l'enfant dans des situations souvent porteuses de problèmes.

Ajoutons que, dans des milieux économiquement faibles, où l'on retrouve assez souvent des groupes ethniques en voie d'intégration, bien des familles ont un accès limité aux ressources culturelles; elles connaissent aussi des difficultés de communication avec l'école, ce qui entrave le support familial aux apprentissages des élèves et au travail des enseignants.

Certes, il faut le préciser, tous ces contextes familiaux ou sociaux ne suscitent pas nécessairement des problèmes pour les élèves et les enseignants: ils en augmentent toutefois la possibilité. Pour les jeunes, il peut en résulter des situations moins favorables à leur état psychologique et à leurs apprentissages. Pour les enseignants, ce contexte impose un effort particulier pour connaître les jeunes dans leur vécu total et les aider en conséquence en diversifiant et en personnalisant leurs démarches éducatives et leur support à l'apprentissage.

Quant aux parents, leur situation de vie et de travail pose en des termes différents la question de leur présence auprès de leurs enfants,

de leur communication avec l'école et de la collaboration avec les enseignants. Par exemple, si les deux parents ont un emploi, il reste parfois moins de temps le soir pour aider les enfants ou participer aux réunions de parents à l'école. Sous cet aspect, des parents se plaignent, souvent avec raison, d'être convoqués à ces rencontres trop tardivement; des parents souhaiteraient aussi que les travaux exigés des enfants à domicile puissent être réalisés sur une période de temps plus longue afin d'être mieux en mesure de les aider.

Quoi qu'il en soit, la concertation entre les parents et les enseignants demeure essentielle. Ces derniers ont clairement exprimé au Conseil combien, lorsque les parents collaborent avec eux, ils réussissent à aider bien des jeunes à résoudre leurs problèmes. En revanche, ils disent se sentir très souvent seuls, voire dépassés, devant certains parents lointains, désintéressés, absents et fuyants en dépit des problèmes sérieux que connaissent leurs enfants, en particulier dans leurs apprentissages.

Les jeunes eux-mêmes, dans une société en mutation profonde, changent nécessairement dans leurs attitudes et leurs comportements. Ils sont constamment sollicités par le monde de la réclame commerciale, de la consommation de biens matériels. Un monde où dominent souvent la force brutale, l'individualisme, et où se développent de nouveaux modèles d'actualisation du moi, d'autonomie, d'affirmation de soi. Les médias modernes, si riches de possibilités, n'en provoquent pas moins chez les jeunes une nouvelle manière d'appréhender le monde et de communiquer leur pensée et leurs états affectifs. Une manière basée sur l'instantanéité et la globalité de la perception de la réalité. Ce phénomène n'est pas sans aspects positifs car il contribue à une nouvelle sensibilité de la perception. Sur le plan éducatif, il constitue un défi: il se prête peut-être moins à la patience requise pour l'approfondissement des choses; il exige des enseignants qu'ils concurrencent le monde du spectacle, qu'ils soient aussi stimulants que les artistes populaires et qu'ils utilisent les moyens techniques les plus modernes pour maintenir l'intérêt des jeunes à un niveau suffisant.

Ces jeunes, comme leur famille, appartiennent, notamment dans les grands centres, à un *milieu davantage pluraliste* dans sa composition ethnique. Il n'est pas rare de retrouver dans une même école ou dans une même classe six ou sept ethnies différentes et même davantage. Cette diversité culturelle, riche en elle-même, n'en pose pas moins, aux jeunes comme à leurs enseignants, selon le cas, des problèmes particuliers sur le plan de la langue, de la compréhension mutuelle et des apprentissages.

Pour les enseignants, si elle leur apporte la satisfaction de travailler pour tous les jeunes sans distinction, la *démocratisation de l'enseignement* leur pose des impératifs redoutables. En effet, la loi de la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 15 ans révolus, l'allongement général de la durée des études conduisant à un certificat d'études secondaires, l'obligation pour l'école publique de recevoir tous les jeunes d'âge scolaire, tous ces facteurs changent considérablement le panorama des classes.

On y retrouve maintenant des jeunes qui, il y a vingt ans, dans un système d'éducation très sélectif, auraient déjà accédé au marché du travail. Des milliers d'entre eux fréquentent maintenant l'école par nécessité, parce qu'il n'y a rien d'autre à faire, et ils y transportent leurs problèmes de motivation, de comportements (parfois même délinquants) et d'adaptation.

Par ailleurs, les *enseignants* eux-mêmes doivent vivre leur propre mutation personnelle sous l'influence du contexte social qui les entoure. Cette évolution dans leurs manières d'être, de penser et d'agir doit aussi entrer dans la problématique de la communication avec les jeunes. En outre, à cause de la pluralité des valeurs et des croyances en matière de foi, bien des enseignants, ayant choisi des options personnelles divergentes, s'accommodent difficilement du caractère confessionnel des écoles.

Il faut souligner enfin deux faits sociaux dont les conséquences ont des répercussions directes sur l'école : la régression démographique et la décroissance économique.

La *chute de la natalité* des quelque vingt dernières années place maintenant le Québec au dernier rang de toutes les provinces canadiennes avec une moyenne de 1,5 enfant par couple. Dans nombre de milieux, près de la moitié des écoles ont fermé leurs portes, causant ainsi de graves problèmes de surplus de personnel et d'organisation des services d'enseignement. Le Québec, bien en bas du taux minimal de survie (2,2 enfants par couple), doit compter sur l'immigration et sur une fragile reprise des naissances pour stabiliser au moins sa croissance démographique et contrer en même temps une perte nette de population due à l'émigration depuis une douzaine d'années[1].

Enfin, à la croissance économique des dernières années, a succédé une période de *crise économique*. Elle a obligé à des choix sévères, à des ralentissements de l'expansion et même à une diminution

1. Selon Statistique Canada, 226 210 résidents auraient quitté le Québec depuis 1989.

douloureuse dans les services offerts en éducation. Une nouvelle expression, porteuse en elle-même du caractère aigu de la situation et de tout le pessimisme sous-jacent s'insinue maintenant dans le vocabulaire courant: la *gestion de la décroissance*. Appliquée à l'éducation, elle apparaît à de nombreux intervenants comme le signe tragique de l'abandon de certains grands idéaux de la réforme de l'enseignement au Québec.

B — Commentaires

La situation décrite précédemment, même si elle sévit à des degrés divers selon les milieux, est une donnée factuelle que les éducateurs, les parents et les administrateurs reconnaissent d'emblée aujourd'hui. Ainsi l'école n'apparaît plus comme une réalité stable centrée sur des objectifs permanents mais comme une institution qui doit constamment s'adapter au contexte social ambiant. Petite société en elle-même, l'école devient le reflet de la grande société qui l'entoure. Et l'éducation et la pédagogie deviennent socio-éducation et socio-pédagogie tellement la relation éducative enseignant-élèves ne peut s'extraire de ce substrat social.

Les commentaires recueillis en entrevues auprès d'enseignants expérimentés et perspicaces qui ont connu plusieurs générations d'élèves sont particulièrement révélateurs à ce sujet. Ces enseignants reconnaissent que cette évolution touche vraiment les jeunes, même les petits du primaire. Il est notoire, disent-ils, que la motivation et le sens de l'effort sont plus difficiles à susciter chez les jeunes, que la discipline est fréquemment un cauchemar, que le respect envers les éducateurs fait place parfois à de la désinvolture. Ils n'omettent pas de parler du vandalisme, du difficile apprentissage des jeunes à la vie en société démocratique et civilisée. On note chez eux un sentiment d'inquiétude et même d'impuissance devant ces phénomènes qui influencent leurs élèves et dont ils doivent tenir compte dans leur action éducative et leur enseignement.

En effet, ces phénomènes posent un double défi aux éducateurs: comprendre ces situations tellement complexes et parfois même dramatiques où vivent les jeunes, adapter ensuite les objectifs d'éducation et les situations d'apprentissage afin que ces jeunes profitent au mieux de leur passage à l'école.

L'adaptation des enseignants aux nouvelles générations, au pluralisme grandissant et aux problèmes sociaux dont l'école subit les contre-coups est un tâche fort exigeante. Ce fait sera explicité plus loin lorsqu'il sera notamment question d'enseignement dans les milieux défavorisés et dans les milieux ethnoculturels. Les conflits de valeurs

— spirituelles, morales, intellectuelles, artistiques ou sociales — entre les éducateurs et les jeunes, entre eux et les familles et la société, leur posent d'angoissants problèmes intérieurs. Car eux-mêmes sont souvent ébranlés par ces changements et à la recherche de leurs propres options de vie.

Il est certes illusoire de croire possible de modifier rapidement certains traits sociaux d'ensemble. Ainsi, on le sait maintenant, il n'est pas facile de contrer le phénomène de la dénatalité, de trouver des solutions à l'éclatement de certaines institutions sociales, telle la famille, d'empêcher la prolifération des problèmes socio-économiques des grandes concentrations urbaines ou de garder ouvertes certaines villes minières en train de perdre leur existence même... Pour le système d'éducation, ces réalités représentent des défis considérables qui l'obligent à s'ajuster constamment.

Chez les éducateurs, un grand nombre ont une conscience de plus en plus vive du poids de ces réalités sociales sur leurs élèves, sur eux-mêmes et sur la nécessité d'agir avec une sensibilité et des moyens nouveaux sur le plan pédagogique et éducatif. Souvent même, ils tentent, individuellement ou collectivement, par exemple par des cahiers pédagogiques à thèmes sociaux, de tenir compte davantage du vécu des jeunes dans leur enseignement. Un tel effort de réflexion et d'action mérite d'être encouragé et supporté. Toutefois, le traitement des problèmes sociaux avec les jeunes pose des exigences d'ordre éthique aux enseignants. C'est pourquoi il doit être fait avec un grand souci d'objectivité et en concertation avec le milieu.

Recommandations

• Au niveau du ministère de l'Éducation

1- Promouvoir la réflexion et la prospective sur l'action à imprimer à la mission éducative de l'école face aux changements sociaux qui l'influencent. En diffuser les résultats.

2- Se concerter avec les universités afin que chaque enseignant soit sensibilisé à la problématique sociale de l'école dans sa formation et dans son perfectionnement.

• Au niveau des commissions scolaires, des écoles et des enseignants

3- Rechercher entre directions, parents et éducateurs comment se manifeste l'impact des changements sociaux sur l'école et les jeunes.

4- Bâtir ensemble des projets éducatifs où les situations d'apprentissage tiendraient mieux compte des réalités sociales où vivent les jeunes; chaque fois, mettre à contribution tous les intervenants concernés et se concerter avec eux sur les objectifs visés et les moyens utilisés.

Chapitre 3

La tâche éducative

- Les clauses déterminantes des conventions collectives
- La pédagogie
- Les contextes particuliers
- Les moyens utilisés

Ce chapitre traite de la tâche des enseignants sous bien des facettes. Il résume d'abord les clauses déterminantes des conventions collectives quant aux dimensions quantitatives du travail des enseignants. Il aborde ensuite l'analyse de facteurs d'ordre plus qualitatif qui affectent la tâche. Il s'attarde aussi sur certains contextes particuliers où oeuvrent les enseignants et il s'achève par une réflexion sur la question des moyens mis en oeuvre dans l'enseignement et les services aux jeunes.

3.1 Les clauses déterminantes des conventions collectives

A — La situation

Les conventions collectives (ou les décrets qui en tiennent lieu) contiennent les stipulations de base quant à la tâche des enseignants. Ces conditions sont connues des habitués du système scolaire. Pour le bénéfice de tous les lecteurs, le Conseil rappelle tout de même les principales clauses concernant le calcul de la tâche, le nombre et l'affectation des enseignants.

Le chapitre 8 du décret tenant lieu de convention collective détermine la tâche de l'enseignant et son aménagement de 1983 à 1986. Après avoir traité des principes généraux, défini la fonction générale de l'enseignant (10 attributions spécifiques[1]) et précisé la durée de l'année de travail (200 jours), il stipule la durée de la présence obligatoire à l'école, de la tâche éducative et du temps moyen maximum consacré à l'enseignement et aux activités étudiantes inscrites à l'horaire de l'élève.

1. L'annexe A, page 45, rappelle ces attributions.

Le tableau suivant, sur la base d'une semaine de cinq jours, fait état de la situation pour ces trois derniers aspects pour la durée d'application du décret.

Tableau 1:
Stipulations sur la charge de travail de 1982 à 1986

		Préscolaire	Primaire	Secondaire
Temps de travail à l'école	1983-1986	27 h 00	27 h 00	27 h 00
Tâche éducative	1983-1986	23 h 00	23 h 00	20 h 00
Temps moyen maximum* d'enseignement et d'activités étudiantes inscrites à l'horaire des élèves	1983-1984 (p1)		20 h 30	17 h 05
	1984-1985 (p2)		21 h 00	17 h 55
	1985-1986 (p3)		21 h 00	18 h 20

* À ne pas dépasser pour l'ensemble d'une commission scolaire.

Toutefois, depuis le début de mai, le ministère de l'Éducation et les centrales syndicales se sont entendus pour surseoir à l'augmentation du temps d'enseignement en 1984-1985. L'augmentation déjà prévue pour le secondaire en 1985-1986 a été maintenue: ajout de 25 minutes au temps moyen d'enseignement; ajout déjà prévu pour 1984-1985 mais différé par la suite.

Par ailleurs, la *tâche éducative* demeure la même de 1983 à 1986. Rappelons qu'elle comprend les activités professionnelles suivantes: présentation des cours et des leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillance autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements (article 8-4.04)[2]. Quant à la *présence obligatoire à l'école*, elle se maintient à 27 heures de travail « au lieu assigné et aux moments déterminés pour chaque enseignant par la commission ou par la direction de l'école » (article 8-4.02). Elle est composée de la tâche éducative et du reste du temps en activités diverses telles que la surveillance des déplacements d'élèves, les rencontres avec certains parents, etc.

2. Article 8-4.03 pour les ententes avec la Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T) et la Provincial Association of Catholic Teachers (P.A.C.T). Étant donné les similitudes des ententes, les articles cités sont ordinairement ceux qu'on retrouve dans le décret liant les enseignants représentés par la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.).

Afin de comprendre les changements que comporte le décret 1983-1986, il est utile de faire un retour en arrière et de voir ce que la convention collective 1979-1982 déterminait. Le tableau suivant en fait état:

Tableau 2:
Stipulations de l'entente 1979-1982 sur la charge de travail

		Préscolaire	Primaire	Secondaire
Temps de travail auprès de la commission scolaire	1979-1982	27 h 00	27 h 00	27 h 00
Charge individuelle d'enseignement: cours, activités étudiantes à l'horaire des élèves et (clauses B.C.D.) encadrement, récupération,				
certaines surveillances	1979 1980	23 h 00	23 h 00	22 périodes
et activités étudiantes	1980-1981	23 h 00	23 h 00	de 50 mi-
en dehors de l'horaire	1981-1982	22 h 30	22 h 30	nutes
des élèves	1982-1983	22 h 30	22 h 00	(ou 18 h 20)
Temps maximum individuel d'enseignement	1979-1980		22 h 00*	20 périodes
	1980-1981		22 h 00*	de 50 mi-
+ d'activités étudian-	1981-1982		21 h 30*	nutes
tes inscrites à l'horaire	1982-1983		21 h 00*	(ou 16 h 40)
des élèves				

* Temps moyen fixé à 20 h 30 pour l'ensemble des enseignants du primaire pour 1979-1982
** Temps moyen fixé à 20 h 00 pour 1982-1983

L'analyse des deux tableaux révèle que le *temps maximum individuel d'enseignement* de 1979-1982 a été remplacé par un *temps moyen maximum d'enseignement* pour 1983-1986, ce qui se traduit forcément par une augmentation chez bon nombre d'enseignants. Effectivement, pour le secondaire, on peut noter que le temps moyen maximum de 1983-1984 (17 h 05) est déjà supérieur au temps maximum individuel de 1982-1983 (16 h 40). Pour le primaire, on constate un augmentation de 30 minutes.

Ce calcul du temps de travail de l'enseignant à l'école ne suffit pas toutefois à déterminer le *nombre d'enseignants* qu'une commission scolaire doit engager ou, le cas échéant, mettre en disponibilité.

Cette opération se fonde sur des *règles de formation des groupes d'élèves*. Le décret (art. 8-8.02) les établit en termes de *maximum* et de *moyenne* pour les niveaux (ordres), secteurs d'enseignement et catégories d'élèves. Ainsi, par exemple, pour les classes régulières de formation générale, le maximum et la moyenne sont respectivement de 20 et de 18 au préscolaire, de 27 et de 25 (1er cycle) et de 29 et 27 (2e cycle) au primaire et de 32 et 30 au secondaire. Ce maximum et cette moyenne varient en ce qui concerne les classes spéciales d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (v.g. 17 et 15 pour les déficients mentaux légers), certains cours du secondaire (v.g. 23 et 20 pour l'économie familiale) et les cours du secteur professionnel (v.g. 13 et 10 pour l'agro-technique et la foresterie).

Ce calcul donne un nombre total d'enseignants requis pour l'ensemble de la commission scolaire. Si ce nombre s'avère devoir être inférieur au nombre actuel d'enseignants en fonction, la commission scolaire en met un certain nombre *en disponibilité*. L'affectation des autres s'effectue en fonction du critère de leur ancienneté et de celui de leur compétence dans les 38 champs d'enseignement protégés (annexe XXI du décret).

La situation qui découle de ces dispositions n'est pas sans soulever des critiques nombreuses chez les enseignants et chez beaucoup d'administrateurs. Résumons-en l'essentiel:

- Sur la durée du temps d'enseignement

L'augmentation du temps d'enseignement déterminé par le décret a suscité de vives réactions chez les enseignants. Antérieurement, soit avant le décret de l'hiver 1983, ce temps était moindre: 20 heures en moyenne ou 1 200 minutes par semaine au primaire, la plupart du temps auprès d'un seul groupe d'élèves, sans spécification d'autres activités et, au secondaire, un maximum individuel de 1 000 minutes d'enseignement (16 h 40 ou l'équivalent de 20 périodes de 50 minutes par semaine), plus 100 minutes d'autres activités.

Au primaire, l'augmentation du temps d'enseignement s'applique en pratique quasi uniformément à chaque enseignant, sans réduire d'autant le personnel: en effet, la durée de présence des élèves en classe s'allonge proportionnellement à l'augmentation du temps d'enseignement des enseignants.

Au secondaire, la situation est bien différente. Le temps moyen d'enseignement ne peut s'appliquer à chaque enseignant. Par référence au cycle de six jours, employé presque partout, certaines matières disposent de six cours de 50 minutes, d'autres de quatre, deux et même un seulement. Dans un tel système, lorsqu'on veut respec-

ter la moyenne de 24,6 périodes[3] de cours par enseignant par cycle de six jours, une fraction appréciable des enseignants doivent en assumer plus, jusqu'à 28 même.

Ces augmentations du temps d'enseignement sont mal accueillies en milieu enseignant, en elles-mêmes d'abord mais surtout à cause de nombreux facteurs qui, au préscolaire et au primaire comme au secondaire, alourdissent la tâche et dont le Conseil traite plus loin. Ce sont notamment les conditions défavorables d'application des nouveaux programmes (art. 4.2.a.1), de la politique d'évaluation pédagogique (art. 4.2.a.2) et de l'intégration des élèves en difficulté (art. 4.2.a.1 à 4.2.a.10) dont les effets sur la tâche sont notables.

• Sur la mise en disponibilité

Le processus de la mise en disponibilité représente depuis plusieurs années l'une des situations les plus angoissantes pour les enseignants et les autres catégories de personnel. Chaque année, quelque 10% des enseignants, selon leur ordre d'ancienneté surtout, subissent un tel sort. Au 1er juillet, on en comptait 6 203 dans cette situation. Il en restait ultimement 2 341 au 20 mars 1984[4]. Entre ces deux dates, diverses mesures de résorption furent utilisées (réaffectations, relocalisations, primes de retraite, retraites anticipées, primes de séparation, etc.[5]).

Cette situation est jugée difficile par les enseignants pour de nombreuses raisons:

- l'extrême insécurité de fin d'année, mais surtout le « coussin » trop épais que se donnent les commissions scolaires en mettant un nombre d'enseignants en disponibilité plus élevé que nécessaire vu qu'elles en « rappellent » toujours un bon nombre par la suite;
- le rôle de « bouche-trous » qu'on fait jouer à ces enseignants, notamment de la suppléance occasionnelle dans des champs d'enseignement très diversifiés, souvent aux jours à l'horaire le plus lourd, parfois à 15 minutes d'avis ...;
- la quasi impossibilité, pour beaucoup d'enseignants, d'un retour à une tâche régulière dans leur champ d'enseignement vu la primauté de l'ancienneté des « réguliers » sur les « disponibles »;

3. Résultat du calcul mathématique suivant:
   — Sur 5 jours: 17 h 05 ou 1025 minutes ÷ 50 min./pér. = 20,5 pér./5 jrs ou 4,1 pér./jr
   — Sur 6 jours: 4,1 x 6 = 24,6 périodes

4. Voir en annexe le tableau 13, qui donne aussi des statistiques sur les mises en disponibilité pour d'autres catégories de personnel. Source: M.E.Q., Direction générale des réseaux, direction des services administratifs.

5. Voir le tableau 14 en annexe. Même source.

° le statut très précaire de ces enseignants lié à une réelle dévalorisation psychologique vis-à-vis du milieu: perception négative des parents, agressivité et incompréhension des collègues ...

• Sur l'affectation des enseignants

De nombreux mémoires, venant surtout des commissions scolaires, ont posé ce problème aigu en des termes non équivoques qui montrent le dilemme actuel de la prépondérance ou de l'ancienneté ou de la capacité, de la mobilité des enseignants du primaire au secondaire ou l'inverse, du passage d'un secteur d'enseignement à l'autre, d'une catégorie d'élèves à l'autre, etc.

On dénonce l'effet pédagogique désastreux des mutations forcées (« bumping ») d'un poste (champ) à l'autre découlant de l'application rigide des conventions collectives. On déplore leur effet démobilisateur chez les plus jeunes enseignants, souvent les plus qualifiés en des champs spécifiques d'enseignement. On s'inquiète surtout des effets cumulatifs à long terme d'une situation qui perdure...

À cet égard, un exemple venant d'une commission scolaire montre l'effet irréversible qui peut survenir:

Un professeur de français de 12 ans d'ancienneté accède à un poste d'anglais langue seconde, vu son brevet « A »; il ne peut plus retourner au français à moins d'être mis à nouveau en excédent d'effectifs. L'année suivante, il y a surplus en anglais; le professeur d'anglais moins ancien devra accepter un poste en français et tous deux resteront irréversiblement dans leur camp! Pire encore est la situation des enseignants qui se trouvent forcés d'accepter un poste au champ 38 (suppléant institutionnel) (...). Pour conserver leur emploi, ils se voient dans l'obligation d'abandonner peut-être à jamais le champ qu'ils préfèrent et dans lequel ils sont le plus compétents.

Certains considèrent que les enseignants souffrent fréquemment de la priorité de l'ancienneté:

Comment un enseignant qualifié en chimie avec dix ans d'expérience peut-il continuer à être motivé si, à cause de sa convention collective, il est supplanté par un enseignant de mathématiques qui n'a jamais enseigné la chimie, alors que lui se retrouve en catéchèse?

B — Commentaires

Sur tous ces aspects de la détermination du temps d'enseignement, du nombre de mises en disponibilité et des modes d'affectation

des enseignants, les problèmes ne manquent assurément pas. Le Conseil veut donc en commenter certains aspects:

a) Quant au temps de travail

La description de situation montre combien les enseignants sont sensibles à toute augmentation du temps d'enseignement dans un contexte général qu'ils estiment fort alourdissant pour leur tâche globale. Ils craignent avec raison de devenir de plus en plus de « simples donneurs de cours » et de ne plus pouvoir communiquer avec les jeunes en dehors du contexte formel de la classe. Cette crainte est évidemment plus vive au secondaire où le défi est grand de pouvoir établir avec les élèves un contact personnel valable en vue de les connaître, de les suivre de près, de les encadrer, de les motiver... Au primaire, la possibilité de tels contacts est plus réelle à cause du mode d'organisation des classes, ce qui est sans doute plus gratifiant pour les enseignants. Mais elle s'atténue quand le groupe contient un nombre d'élèves trop grand ou qu'il reçoit des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Pour tous les niveaux d'enseignement, on le verra dans la deuxième partie de ce chapitre, les changements qui découlent des orientations du système scolaire (programmes, évaluation, adaptation scolaire, etc.) sont pour quelques années encore un facteur fort insécurisant et exigeant pour les enseignants à cause de l'insuffisance des moyens didactiques et du support pédagogique mis à leur disposition.

Il faut rappeler des témoignages fréquents, concordants et tout à fait crédibles: si les règles actuelles imposent à l'enseignant 27 heures de présence à l'école, ce temps ne suffit pas à la tâche d'un enseignant consciencieux, quoi qu'en pense le public et malgré l'ambiguïté du texte du décret. La responsabilité d'une classe convenablement assumée, avec préparations, corrections, mises à jour, contacts entre collègues, requiert, peut-on estimer, environ 40 heures par semaine. Laisser croire que la tâche des enseignants se limite à ces 27 heures et constitue le seul travail exigé démobilise et insulte à bon droit nombre d'enseignants dévoués.

Chez les *enseignants du primaire*, cet état d'esprit est d'autant plus vif qu'on fait de chaque composante des 23 heures de leur « tâche éducative » et des quatre heures requises pour compléter leurs 27 heures de présence à l'école un minutage excessif que n'exigerait pas la simplicité de l'organisation de l'école. Cette pratique irritante conduit à la multiplication de temps de surveillance plus ou moins nécessaires et à une organisation de temps de récupération planifiée à priori plutôt qu'à la mesure des besoins. Ainsi, les enseignants con-

testent les modes actuels de récupération parce que les élèves ne sont souvent pas les leurs, parce que la récupération se fait ordinairement après la classe auprès d'élèves fatigués, parce qu'elle s'effectue en courtes séquences où l'on fait sortir l'élève de sa classe, souvent en le frustrant, ou en causant chez lui des retards en d'autres matières...

Cette apparente nécessité d'arriver toujours à un total identique de minutes pour tous avant même de penser préparations de cours, corrections, etc., remet en question la manière d'interpréter le concept d'équité et l'application de la convention collective. Chaque partie rejette sur l'autre la responsabilité de cette situation difficile. Les enseignants mettent en doute le bon jugement des commissions scolaires et des directeurs d'école. Ceux-ci rappellent l'attitude comptable que les syndicats ont développée à leur endroit. Les témoignages entendus laissent voir que cette situation blesse ceux qui sont conscients de n'avoir jamais ménagé leur temps. En réalité, elle conduit une minorité d'enseignants à jouer ce jeu et à délaisser bien des activités qu'ils assumaient autrefois.

Au secondaire, la détermination exhaustive, uniforme et strictement minutée du temps de tâche éducative au-delà du temps d'enseignement suscite également des plaintes et une certaine amertume. Les surveillances, en particulier, semblent souvent prendre le pas sur d'autres types d'activités plus valables en termes de contact avec les élèves. On peut constater que plus l'enseignement accapare de temps, plus l'encadrement au sens large (c'est-à-dire le soutien pédagogique individuel, le rattrapage et la récupération, l'animation d'activités étudiantes, culturelles ou sociales) en souffre. De façon générale, le temps disponible dans la tâche éducative des enseignants pour des contacts avec les élèves en dehors de l'enseignement collectif est fort réduit quand les élèves occupent la quasi-totalité de leur présence à l'école à suivre des cours. En outre, la tâche des enseignants du secondaire est fortement tributaire du nombre de groupes d'élèves à rencontrer en vertu des effets des règles de formation des groupes et du régime pédagogique lui-même.

Cette question est assez importante pour que le Conseil la reprenne spécifiquement plus loin dans son rapport (Cf. #3.2.b).

Le Conseil veut dès maintenant exprimer sa conviction qu'il importe, d'une part, de négocier à l'échelle nationale des temps d'enseignement et, d'autre part, de négocier localement l'aménagement de ces temps ainsi que le temps requis pour les autres activités à l'école.

Par ailleurs, il lui semblerait souhaitable que les enseignants se retrouvent heureux d'être à l'école et d'y consacrer les quelque 40 heures requises par l'ensemble de leur tâche. Cette présence serait

propice aux communications avec ceux qui oeuvrent à l'école autant qu'avec les élèves sur les plans éducatif et pédagogique. Elle suppose en retour que les enseignants disposent de locaux et d'aménagements matériels adéquats pour s'acquitter de leurs diverses tâches.

Le Conseil veut enfin souligner qu'il n'entend pas se prononcer dans le présent rapport sur la pertinence de maintenir ou de « geler » l'augmentation prévue du temps d'enseignement des enseignants du primaire et du secondaire en 1985-1986. Un comité mixte (centrales syndicales et associations patronales) étant à l'oeuvre pour examiner certains aspects du décret, le rôle du Conseil doit se limiter à ce moment-ci à faire état des problèmes et des défis de la condition enseignante. Cet éclairage, il l'espère, permettra aux parties de prendre des décisions réalistes.

Recommandations

5- Reconnaître que la tâche globale des enseignants, à cause de toutes les activités qu'elle suppose à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, exige une semaine de travail d'environ 40 heures.

6- Privilégier un concept de tâche globale à l'école qui soit basé sur le partage des diverses activités éducatives requises auprès des élèves en fonction de leurs besoins, partage devant être réalisé au niveau de chaque école après consultation du personnel concerné; conséquemment, abolir tout excès dans le minutage du temps et tabler davantage sur le sens des responsabilités des enseignants et le bon jugement des administrateurs.

7- Consacrer, à l'intérieur de plages de travail raisonnables, le principe de la disponibilité des enseignants aux élèves dans le cadre de leur horaire régulier.

8- Négocier à l'échelle nationale la détermination des temps d'enseignement.

9- Négocier localement l'application de ces temps d'enseignement et la détermination des autres tâches éducatives.

10- Adopter le principe que la totalité de la tâche globale de l'enseignant peut posséder une dimension éducative en ce sens qu'elle inclut le temps d'enseignement, les autres activités pédagogiques formelles et la disponibilité aux élèves selon leurs besoins à l'intérieur de leur horaire régulier. Conséquemment, abolir la distinction entre « tâche éducative » et « temps de travail » ou de disponibilité à l'école.

11- Accorder aux enseignants, en contrepartie de leur présence à l'école et de leur disponibilité aux élèves, le temps voulu et les

locaux appropriés pour travailler, recevoir les élèves et communiquer avec les parents.

b) Quant à la mise en disponibilité et à l'affectation des enseignants

Le Conseil, ayant déjà donné des avis sur ces questions[6], fera un commentaire moins élaboré, car la problématique demeure la même ainsi que ses répercussions sur la condition enseignante et la qualité du service auprès des élèves.

Le Conseil estime toujours que l'ampleur du nombre de mises en disponibilité est excessive par rapport aux nécessités réelles, ce qui cause inutilement de l'insécurité et de l'angoisse chez les enseignants. Il est toujours conscient des situations paradoxales (que bien peu de professions accepteraient) où se trouvent confrontés nombre d'enseignants devant prendre soudain, sans préparation réelle, la place de collègues compétents mais ayant le tort d'être plus jeunes, moins expérimentés.

Le Conseil s'alarme aussi des effets cumulatifs des pratiques d'affectation selon l'ancienneté (qui domine parfois), situation où beaucoup, même si leur poste redevient « ouvert », ne peuvent y revenir à cause des règles existantes concernant la protection des champs d'enseignement. Le système actuel fait qu'un enseignant peut perdre son champ spécialisé d'enseignement, aller enseigner dans un autre champ où il n'a pas la préparation nécessaire, y acquérir des droits, supplanter à son tour un autre enseignant mais sans pouvoir revenir à son champ premier, même si un poste y est « ouvert ». Qui dira jamais combien d'enseignants, dans cette « chaise musicale » si particulière, se trouvent à jamais hors de leur premier champ et même d'un second où ils auraient réussi à se qualifier après avoir été déplacés du premier? Seule une étude plus poussée permettrait de répondre à cette question.

Le Conseil n'oserait prétendre que tous les enseignants ainsi en ballottage sont incapables de faire un bon travail. Bon nombre ont assez de polyvalence et d'expérience pour se tirer convenablement d'affaire. Cependant, au secondaire particulièrement, la formation davantage « spécialisée » dans un champ leur laisse peu de la souplesse qui s'attache davantage à une formation polyvalente. Le Con-

6. Conseil supérieur de l'éducation, *La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires*, décembre 1981, et *Pour une amélioration des ententes collectives*, février 1982.

seil traitera plus longuement de cette question au chapitre 5 consacré à la formation initiale et au perfectionnement.

Dans les faits, il faut constater que cette situation déstabilise souvent dangereusement les équipes-écoles. Ainsi, dans une commission scolaire de la région montréalaise, on a cité au Conseil le cas d'une école polyvalente où 55% des enseignants ont quitté l'école sur une période de deux ans.

Sans remettre en question, comme bien des intervenants l'ont fait devant lui, la pertinence de l'ancienneté dans les mises en disponibilité et dans l'affectation des enseignants, le Conseil est d'avis que, pour le bien même de l'enseignant et la qualité de service, elle ne devrait prévaloir qu'en cas de capacité reconnue. Dans le cas contraire, l'enseignant concerné ne devrait pouvoir enseigner avant qu'on lui ait donné les moyens de se mettre à jour dans son nouveau champ et qu'il en ait effectivement profité.

Le Conseil est conscient de la complexité de ce problème et de la difficulté d'y trouver une solution. En même temps, il lui apparaît urgent qu'on recherche des voies qui concilieraient davantage l'affectation de l'enseignant et la qualité des services aux jeunes. Pour l'instant, il se contente de formuler quelques propositions qu'il soumet à la réflexion collective.

Recommandations

12- Déterminer à la fin de l'année scolaire le nombre d'enseignants à mettre en disponibilité sur la base de la moyenne des mises en disponibilité réelles et finales observées au cours des cinq dernières années.

13- Régler avant le 1er juillet de chaque année tous les cas possibles de retraites, de préretraites et de primes de séparation.

14- Profiter du fait que des enseignants sont en disponibilité pour les affecter, eux ou, par substitution, d'autres enseignants qui en auraient la capacité, à des projets de développement et de support pédagogiques utiles à l'école et à la commission scolaire.

15- Accorder priorité au support des enseignants en disponibilité devant affronter des situations particulièrement difficiles, v.g. le passage du primaire au secondaire ou du secteur général au secteur professionnel.

16- Reconnaître effectivement que la capacité réelle est le principe d'affectation dans un champ d'enseignement.

17- Viser la meilleure stabilité des équipes-écoles. À cette fin, faire en sorte, lorsqu'un poste d'enseignement devient vacant dans une

école, qu'on puisse le combler en y affectant un enseignant qui possède la qualification requise, et qui s'y trouve déjà. Cette capacité doit être négociée et définie clairement au niveau local.

Annexe A

Extrait du décret pour 1983-1986

Chapitre 8-0.00 La tâche de l'enseignant et son aménagement

8-1.00 Principes généraux

8-1.01 Les conditions de l'exercice de la profession d'enseignant doivent être telles que l'élève puisse bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle il est en droit de s'attendre et que la commission et les enseignants ont l'obligation de lui donner.

*8-1.02 L'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques fait l'objet de consultation auprès de l'organisme de participation des enseignants au niveau de la commission.

*8-1.03 Le changement de bulletins utilisés par la commission fait l'objet de consultation auprès de l'organisme de participation des enseignants au niveau de la commission.

8-2.00 Fonction générale

8-2.01 Il est du devoir de l'enseignant de dispenser des activités d'apprentissage et de formation aux élèves ainsi que de participer au développement de la vie étudiante.

Dans le cadre de ces devoirs, les attributions caractéristiques de l'enseignant sont de:

1.- préparer et présenter des cours et des leçons dans les limites des programmes autorisés;

2.- collaborer avec les autres professionnels enseignants et non enseignants de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève;

3.- organiser et superviser des activités socio-culturelles, sportives et récréatives;

4.- organiser et superviser des stages industriels en collaboration avec les entreprises du milieu;

5.- assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;

6.- évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;

7.- surveiller la conduite des élèves qui lui sont confiés ainsi que celle des autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence;

8.- contrôler les retards et les absences de ses élèves et en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;

9.- participer aux réunions en relation avec son travail;

10.- s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

Tableau 13

Nombre de disponibles par catégorie de personnel — (1983-1984)

Situation aux dates mentionnées Catégorie de personnel	1er juil. 83	15 août 83	25 août 83	19 sept. 83	15 oct. 83	15 déc. 83	20 mars 84
• Enseignants	6 203	5 204	4 678	3 560	3 017	2 587	2 341
• Cadres et gérants	182	124	113	101	89[4]	81	72
• Professionnels	330[1]	291	282	260	244	224	209
• Employés de soutien	733[2]	537	537	533	496[4]	427	364
Total:	**7 448[3]**	**6 156**	**5 610**	**4 454**	**3 846**	**3 319[4]**	**2 986**

1. Cette statistique inclut 31 mesures de résorption accordées le 1er juillet 1983.
2. Cette statistique inclut 192 mesures de résorption accordées le 1er juillet 1983.
3. Cette statistique inclut 59 nouvelles inscriptions depuis le 1er juillet 1983. Plus précisément, il s'agit d'un ajout de 45 inscriptions chez les enseignants, de 9 inscriptions chez les employés de soutien, de 5 inscriptions chez les cadres et les gérants. De plus, notons l'annulation de 2 mises en disponibilité chez les professionnels.
4. Durant la période du 15 octobre au 20 mars, nous avons relevé des nouvelles inscriptions: chez les employés de soutien (11) et chez les cadres (1). Pour comprendre plus facilement la relation entre le nombre de mises en disponibilité, les mesures de résorption appliquées et le nombre de disponibles, voici les données à considérer:

Mises en disponibilité au 1er juillet	:	7 448
Ajouts entre le 15 oct. et le 20 mars	:	+ 14
Mesures de résorption	:	− 4 476
Nombre de mises en disponibilité au 29 mars 1984	:	2 986

Source: M.E.Q., Direction générale des réseaux, Direction des services éducatifs.

Tableau 14

Nombre de disponibles touchés par les mesures de résorption par catégorie de personnel — (1983-1984)

Catégories	Réaffectations	Relocalisations	Primes de séparation	Primes de retraite	Retraites anticipées	Postes rég. du supp.	Allocations de repl.	Cas « Z »	Incitations à la retr.	Autres	Total
• Enseignants	1 246	305	557	635	428	573	26	13	6	73	3 862
• Cadres & gérants	35	5	6	47	11	1	—	2	—	6	113
• Professionnels non-enseignants	44	9	21	29	15	1	—	—	—	2	121
• Soutien	117	41	90	124	1	—	—	2	—	5	380
• Les quatre catégories de personnel	1 442	360	674	835	455	575	26	17	6	86	4 476
% de l'ensemble des mesures de résorption	32.2%	8.0%	15.0%	19.0%	10.1%	12.8%	0.6%	0.3%	0.1%	1.9%[1]	100.0%

1: Dans la catégorie « Autres », les mesures de résorption suivantes sont regroupées: Substitutions (46), départs ou démissions (14), changements de catégorie de personnel (4), décès (10), mesures « ad hoc » (3), retraites (4), promotion (1), relocalisation vers le collégial (1), relocalisations permanentes vers la fonction publique (3).

Source: M.E.Q., Direction générale des réseaux, Direction des services éducatifs.

3.2 Les facteurs d'alourdissement et de complexité de la tâche pédagogique et éducative

La compréhension de la tâche des enseignants exige qu'on dépasse les stipulations des conventions collectives quant au temps à passer à l'école ou au temps spécifique d'enseignement. La problématique de la charge de travail prend en effet tout son sens une fois qu'elle est mise en rapport avec les conditions concrètes où elle s'actualise. C'est surtout sous cet aspect que l'on touche au malaise profond et à l'essoufflement qui sévissent dans les écoles.

Au-delà des exigences, souvent très lourdes, de la préparation immédiate des cours et des activités pédagogiques, de la mise à jour constante de ses connaissances, de la fabrication du matériel didactique et des instruments de mesure et d'évaluation, de la correction des travaux des élèves, *c'est tout le réseau de relations humaines où se situe l'acte éducatif qui donne son sens le plus profond à la tâche de l'enseignant*. Ces relations humaines, elles se concrétisent de mille manières: dans la soif de chaque jeune de trouver une réponse immédiate à ses attentes, dans les communications avec les parents, dans les rapports avec tout ce qui sollicite l'école (campagnes de santé, de sécurité, etc.), dans le travail avec les collègues et les directions, dans la présence au milieu en général... *Sur tout cela, le Conseil fonde sa conviction qu'un éducateur soucieux des impératifs pédagogiques et véritablement attentif et présent aux jeunes joue un des rôles qui mobilisent le plus profondément la personne humaine*.

Cette vision globale étant esquissée, le Conseil s'attarde maintenant à examiner en détail nombre de facteurs qui donnent à la tâche des enseignants son véritable poids, sa réelle ampleur. Ces facteurs sont parfois communs au préscolaire, au primaire et au secondaire; parfois, ils concernent un niveau exclusivement ou l'un un peu plus que l'autre. Le Conseil les aborde dans l'ordre suivant:

3.2.a La nature et le rythme des changements pédagogiques:
   1. Les nouveaux programmes d'études
   2. L'évaluation pédagogique
   3. L'intégration des élèves en difficulté

3.2.b L'effet du décret et des régimes pédagogiques sur le nombre d'élèves et de groupes à rencontrer.

3.2.c La situation des enseignants dans certains contextes particuliers:
   1. Dans les milieux défavorisés
   2. Dans les régions éloignées
   3. À l'enseignement professionnel

4. À l'éducation des adultes
5. Dans les milieux anglophones
6. Dans les milieux pluriethniques
7. L'enseignant et le pluralisme religieux
8. Dans les groupes à classes multiples
9. Comme spécialistes au primaire
10. Comme ex-religieux laïcisés après 1965

3.2.d Les moyens mis en oeuvre:

1. Les ressources matérielles
2. Les ressources humaines: personnel professionnel non enseignant et personnel de soutien
3. Les règles budgétaires.

3.2 a. La nature et le rythme des changements pédagogiques

L'enseignant doit sans cesse s'adapter à des changements pédagogiques qui s'imposent à travers le temps. Il doit en affronter plusieurs présentement et, pensons seulement à l'informatique, le futur lui en réserve sûrement bien d'autres. Le Conseil s'arrête pour l'instant sur certains phénomènes très actuels.

Trois changements pédagogiques d'importance considérable sont présentement en cours dans les écoles du Québec: l'application des nouveaux programmes d'études, une nouvelle politique d'évaluation pédagogique et une nouvelle politique d'adaptation scolaire.

Comme ces changements doivent être assumés quotidiennement par les enseignants dans leurs activités pédagogiques auprès des élèves, il est nécessaire de tenter de voir ce qui les caractérise dans leur nature et dans leur rythme et d'en évaluer les répercussions sur la condition enseignante.

3.2 a.1 L'implantation et l'application des nouveaux programmes d'études

A — La situation

En 1977, le ministère de l'Éducation amorçait une révision générale de tous les programmes d'études de formation générale des niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Il devait en être de même pour les programmes d'enseignement professionnel. Depuis lors, mis à part les programmes à option, la grande majorité des programmes de formation générale ont été officiellement et successivement lancés en milieu scolaire. Les régimes pédagogiques fixent pour chaque

niveau un calendrier d'application allant du 1er juillet 1982 au 1er juillet 1986, cette application devant être précédée d'une phase dite d'implantation où l'on doit transmettre de l'information aux enseignants et les préparer à la mise en oeuvre de ces programmes. Un guide du maître et un manuel scolaire pour l'élève doivent accompagner chaque programme.

Les programmes actuels, succédant aux précédents « programmes cadres », sont structurés autour d'objectifs généraux, d'objectifs terminaux, d'objectifs intermédiaires et de contenus d'apprentissage bien identifiés. La plupart supposent chez l'enseignant qu'il modifie sa vision du programme, qu'il adopte des démarches pédagogiques nouvelles et qu'il pousse plus avant l'évaluation des apprentissages des élèves.

Que retenir de la situation des enseignants à l'égard des programmes après quelques années de tentatives d'implantation et d'application? Cette question a été l'une des plus commentées devant le Conseil et tout converge vers le diagnostic suivant:

— Les enseignants ne partagent pas tous le même point de vue sur la pertinence et la qualité des nouveaux programmes. Certains, surtout chez les anglophones, doutent qu'il ait été nécessaire de tant les modifier; un certain nombre les trouvent, selon les matières, plutôt vagues; d'autres, au contraire, les trouvent trop précis, trop contraignants; plusieurs contestent le grand nombre d'objectifs terminaux qu'ils contiennent. La plupart cependant voient en ces programmes une très riche source d'objectifs éducatifs et un excellent instrument de référence pour leur activité pédagogique. Dans l'ensemble, la critique des enseignants et des autres intervenants porte moins sur le quoi et le pourquoi des programmes que sur les modalités de leur application.

— On déplore d'abord l'arrivée trop massive des nouveaux programmes dans un laps de temps trop court, notamment au primaire où les généralistes doivent assumer l'application simultanée d'un nombre de programmes nouveaux qui grandit d'une année à l'autre.

— On dénonce des retards fréquents dans la publication des guides pédagogiques pour le maître; souvent ces guides n'étaient pas disponibles durant la phase de préparation des enseignants, ou paraissaient à la dernière minute ou après le début d'application du programme.

— La publication des nouveaux manuels scolaires, lorsqu'elle se produit, a lieu deux ou trois ans après le lancement des programmes.

Il en est de même pour le nouveau matériel didactique et parfois pour les instruments d'évaluation. On doit donc utiliser des instruments anciens, peu adaptés aux exigences des nouveaux programmes, ou fabriquer sur place du matériel maison pour les élèves. Les imprimantes à l'alcool n'auraient jamais tant fonctionné dans les écoles...

— Le peu de préparation formelle des enseignants en vue de l'application des programmes apparaît en trop de milieux comme l'un des griefs majeurs. Certes, des moyens ont été pris pour rejoindre les enseignants dans des sessions d'information ou dans les journées pédagogiques. Le grand nombre d'enseignants obligeait cependant à agir souvent par personnes interposées (« agents multiplicateurs »), notamment dans les régions très étendues. En moyenne, on peut évaluer que les enseignants au préscolaire et au primaire comme au secondaire ont pu consacrer environ trois jours aux nouveaux programmes, les uns moins (jusqu'à zéro jour), pour les autres plus (jusqu'à 8 ou 10 jours). Sur un autre plan, la critique des enseignants porte sur le caractère trop théorique de la préparation reçue, c'est-à-dire beaucoup de discours sur les programmes et pas assez d'illustrations concrètes sur la manière de les appliquer.

— Les enseignants de tous les niveaux revendiquent un meilleur soutien de la part de conseillers pédagogiques capables de les aider vraiment dans leur(s) champ(s) d'enseignement. Ce problème ne semble pas vouloir s'atténuer comme on le verra plus loin (#3.2.d.2) au sujet des ressources humaines, le nombre de conseillers pédagogiques allant en décroissant.

B — Commentaires

Il semble que les autorités ministérielles aient sous-estimé l'ampleur des changements et des besoins inhérents aux nouveaux programmes et surestimé la capacité des enseignants et de leur milieu immédiat de s'acquitter de leurs responsabilités avec les moyens du bord et une aide extérieure minimale.

La dynamique du changement est plus exigeante en réalité, surtout lorsqu'elle doit s'appliquer sur une large échelle et provoquer des mutations sensibles dans les manières de penser et d'agir. Sous cet angle, l'expérience des nouveaux programmes semble porteuse d'un degré inquiétant d'insatisfaction chez les artisans de leur mise en oeuvre: enseignants, conseillers pédagogiques et directions.

Cette situation affecte sérieusement la tâche de l'enseignant: elle la rend plus complexe, plus lourde, plus épuisante; elle engendre de

l'anxiété et de l'insécurité; elle risque en même temps de décourager les meilleures volontés et de ne faire produire au renouveau des programmes que de maigres fruits éducatifs. Car le plus grand danger qui guette les nouveaux programmes est que, faute de les avoir bien assimilés et assumés, les enseignants les appliquent en trahissant les intentions éducatives qui les inspirent.

Dans cet esprit, pour la qualité de l'enseignement et la satisfaction des enseignants, il vaut mieux sans doute retarder parfois le rythme des changements jusqu'à ce que les conditions essentielles soient réunies. Dans son rapport préliminaire d'avril 1984, le Conseil recommandait un moratoire sur les programmes qui deviennent obligatoires et pour lesquels les instruments pédagogiques pour les enseignants et (ou) le matériel didactique pour les élèves ne sont pas disponibles. Il adhère toujours au même principe.

Les programmes d'études traduisent les valeurs et les objectifs de l'éducation qu'une société désire pour ses enfants et ils sont conséquemment la source d'inspiration de la plupart des activités pédagogiques auprès des jeunes. C'est pourquoi, par une bonne préparation, par une instrumentation adéquate et par un support pédagogique efficace, il importe d'aider les enseignants à les mettre en oeuvre dans toute leur plénitude.

Recommandations

18- Par souci de cohérence et d'efficacité pédagogique, ne rendre un programme d'études obligatoire qu'au moment où seront réunies les conditions essentielles à son application réussie, notamment pour ce qui concerne la préparation des enseignants ainsi que la disponibilité du guide pédagogique, des manuels scolaires, du matériel didactique et des instruments d'évaluation.

19- Assurer, grâce aux moyens tels que le vidéoscope, la préparation la plus concrète possible aux enseignants aux nouveaux programmes et aux activités pédagogiques qu'ils supposent, et ce particulièrement pour les enseignants des régions éloignées.

20- Prendre, aux niveaux national, régional et local, sur une base de concertation, les moyens d'assurer à tous les enseignants (par exemple grâce à une équipe-conseil itinérante), le support pédagogique requis vis-à-vis des nouveaux programmes.

3.2.a.2 L'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique a des rapports étroits avec le sujet précédent, les programmes. Toutefois, parce qu'elle constitue une dimension importante de l'acte pédagogique et de la tâche des enseignants,

à cause aussi de ses exigences particulières et du contexte où elle se situe, le Conseil veut en faire état brièvement.

A — La situation

La « Politique générale d'évaluation pédagogique » du M.E.Q. pour le préscolaire, le primaire et le secondaire constitue le cadre de référence premier pour les commissions scolaires, les écoles et les enseignants. Les commissions scolaires ont l'obligation de se donner des politiques opérationnelles locales. Les régimes pédagogiques reprennent la politique ministérielle dans son esprit général et la traduisent sous forme d'obligations accompagnées de commentaires explicatifs.

Essentiellement, cette politique veut assurer l'évaluation des apprentissages de l'élève et certains aspects du développement de sa personne (ce développement étant l'aboutissement de ses apprentissages d'ordre cognitif, psychomoteur, socio-affectif, moral et religieux). Elle présente l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage plutôt qu'une simple activité de mesure. Elle privilégie donc l'évaluation dite « formative » afin que l'élève reçoive une « aide judicieuse » en temps opportun. Le régime pédagogique stipule aussi que « les instruments de mesure utilisés pour soutenir l'évaluation doivent être variés » et que les objectifs d'apprentissage spécifiés dans les programmes doivent faire l'objet « d'évaluations variées qui respectent la nature de ces objectifs ».

De plus, obligation est faite de fournir aux parents, cinq fois par année (dont quatre fois sous forme de résultats scolaires), un rapport écrit d'évaluation sur le rendement scolaire et le comportement de l'élève, le premier devant leur parvenir au plus tard en octobre.

Voilà, présentées succintement, les obligations générales qui se rattachent à l'évaluation pédagogique en milieu scolaire. Celui-ci a fait part au Conseil de plusieurs aspects où l'application de cette politique devrait s'améliorer:

— Tant au primaire qu'au secondaire, on estime que les cinq rapports imposés sont une exigence trop grande, le premier (en octobre) ne permettant pas une véritable évaluation à cause du peu de temps écoulé qui atténue les possibilités de connaître vraiment les élèves. Ce facteur joue particulièrement au secondaire où le fait de rencontrer de nombreux groupes et des centaines d'élèves rend l'évaluation individuelle fort problématique.
— Par ailleurs, les nouveaux programmes, basés sur l'atteinte d'objectifs bien déterminés, invitent à une évaluation plus serrée. Or, les instruments d'évaluation font encore largement défaut aux yeux

des enseignants, qui affirment en même temps qu'à force de constamment vouloir leur faire tout évaluer, ils n'ont plus le temps d'enseigner en toute sérénité. Ils déplorent tout autant de servir fréquemment de boucs émissaires en cas d'échecs des élèves. Ils affirment aussi à peu près partout que l'hétérogénéité croissante (enfants en difficulté, allophones, etc.) et le nombre élevé d'élèves dans la composition de leurs classes compliquent d'autant l'individualisation de l'enseignement et l'évaluation formative. Cette situation s'aggraverait à cause de la croissance du nombre de classes combinées, notamment dans les milieux ruraux.

— Dans les commissions scolaires qui fabriquent des instruments de mesure et d'évaluation, certaines raffinent beaucoup les grilles qui servent de référence aux enseignants pour mesurer et évaluer l'effort, les apprentissages, les habiletés, les comportements des élèves. Cette pratique, louable dans ses intentions, conduit parfois à des exigences qui semblent dépasser nettement les possibilités des enseignants dans les conditions actuelles. Ainsi, on a déposé devant le Conseil des grilles d'évaluation qui comportaient près d'une centaine de points où l'enseignant devait, pour chacun des élèves et sur un aspect donné d'un cours d'enseignement professionnel, évaluer les habiletés et la performance de chacun des élèves.

— Il semble se développer dans les écoles une véritable hantise à l'égard de l'évaluation formative. La promotion de cette approche en laisse plusieurs perplexes sur leurs possibilités de la mettre en oeuvre.

B — Commentaires

Le Conseil est d'avis que les orientations de la politique d'évaluation pédagogique sont souhaitables en elles-mêmes et qu'il faut viser à les réaliser en tenant compte du rythme et des capacités de ceux qui doivent y travailler. Le Conseil est d'accord avec le fait que le M.E.Q. ait récemment clarifié la situation sur un point particulier en confirmant que le premier rapport d'octobre aux parents ne soit pas un véritable bulletin scolaire. Cela laissera davantage de temps aux enseignants pour connaître d'abord leurs élèves.

Sur un plan plus général, il n'en demeure pas moins que la mesure et l'évaluation, surtout l'évaluation formative, selon les stipulations de la politique ministérielle et du régime pédagogique, sont des activités exigeantes qui font appel à une bonne instrumentation certes, mais surtout, peut-être, à une manière plus continue de suivre les apprentissages des jeunes et d'intervenir en temps opportun pour une

assistance individualisée. Cette tâche n'est guère facile si l'on considère le nombre et les caractéristiques des élèves à évaluer.

Le Conseil considère qu'il faut laisser le temps aux enseignants d'évoluer davantage en ce sens et leur apporter une aide technique et pédagogique concrète. Heureusement, ils ne partent pas à zéro; un grand nombre font déjà de l'évaluation formative tout naturellement depuis toujours sans y appliquer le mot. L'évaluation formative demeurera toujours une tâche exigeante et il faut beaucoup de temps pour en maîtriser les techniques. Mais il convient de la situer dans de justes perspectives et éviter de laisser croire qu'elle est oeuvre de superraffinement et que, sans instruments très sophistiqués, rien de valable ne peut être fait. Il y a donc des excès à éviter et des travers dans lesquels il ne faut pas tomber, tout étant le plus souvent affaire de rythme et d'intensité dans les changements à opérer si l'on veut raisonnablement y parvenir.

Aider les enseignants à approfondir leur compréhension de l'évaluation formative, tabler sur leurs habiletés déjà acquises pour aller plus loin, les assister dans la production et (ou) l'expérimentation d'instruments, notamment pour les objectifs psychomoteurs et socio-affectifs, savoir ralentir le rythme du changement attendu si les moyens n'y sont pas, c'est dans cette perspective, pense le Conseil, que les enseignants en arriveront graduellement à s'acquitter au mieux de leurs activités d'évaluation pédagogique des élèves.

Recommandations

21- *Se donner un plan à moyen terme dans l'application de la politique d'évaluation pédagogique afin de respecter le rythme et les capacités des enseignants et leur permettre, par l'expérimentation, d'en arriver à en maîtriser les difficultés.*

22- *Accorder, à tous les niveaux, un soin particulier à la fabrication et à l'expérimentation d'instruments de mesure bien adaptés aux objectifs des différentes matières; à cette fin, impliquer activement les enseignants dans cette forme de développement pédagogique et savoir valoriser et faire connaître leurs réalisations.*

23- *Maintenir dans les limites du raisonnable la sophistication des instruments de mesure et d'évaluation afin que l'évaluation demeure ce qu'elle doit être: un moyen et non une fin.*

3.2.a.3 Les enseignants et l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

A — La situation

L'une des situations les plus complexes que l'enseignant doit affronter est celle de la prise en considération des caractéristiques individuelles qui distinguent chacun de ses élèves. Exigeante en elle-même en tout ce qu'elle suppose d'empathie, d'attention, de sensibilité et d'imagination, cette adaptation aux jeunes se complique lorsque l'enseignant retrouve dans sa classe des élèves dits en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA).

Qui sont-ils, ces jeunes qu'on identifie ainsi? Quel est leur nombre approximatif? La littérature officielle les classe en six grandes catégories: ceux qui sont atteints d'une *déficience sensorielle* (auditive et visuelle) ou d'une *déficience physique* (motrice ou organique), ceux qui ont une *déficience mentale* (légère ou moyenne), ceux qui connaissent une *mésadaptation socio-affective*, ceux qui éprouvent des *difficultés d'apprentissage* et ceux qui présentent de *multiples handicaps* (association de plus d'un syndrome, à l'exception des difficultés d'apprentissage).

Au 30 septembre 1983, on dénombrait 91 574 de ces jeunes dont le fonctionnement requérait des services spéciaux: 1 038 au préscolaire, 54 725 au primaire et 35 811 au secondaire (voir le tableau 15 pour le détail selon chaque catégorie de difficulté)[7].

Si l'on trace un profil très général à partir du tableau 15, on constate que, sur 100 élèves en difficulté, 43 se caractérisaient par des troubles légers d'apprentissage, 27 par des troubles graves d'apprentissage, 9 par de la déficience mentale, 20 par des mésadaptations socio-affectives, 3 par des déficiences sensorielles ou physiques et 8 par des handicaps multiples.

En nombres absolus, ils se répartissaient ainsi globalement selon les ordres (niveaux) d'enseignement:

Répartition globale des élèves en difficulté selon les ordres (niveaux) d'enseignement en 1983-1984

	Préscolaire		Primaire							Secondaire général				
	4 ans	5 ans	Pr.1	Pr.2	Pr.3	Pr.4	Pr.5	Pr.6	Pr.7	Sec.1	Sec.2	Sec.3	Sec.4	Sec.5	Sec.6
	167	861	10 337	11 285	10 659	7 786	7 135	6 538	1 077	13 804	7 744	5 893	3 902	3 130	1 338
Total	1 038		54 725							35 811					

7. Source pour cette section: Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.

Ce tableau permet de constater un mouvement curieux des statistiques concernant les élèves en difficulté. En effet, à la stabilité relative de leur nombre au 1er cycle du primaire survient une chute soudaine de 10 659 en 3e primaire à 7 786 en 4e primaire. De même, de la 6e primaire à la 1ère secondaire, leur nombre passe soudain de 6 538 à 13 804; puis, de la 1ère secondaire à la 2e secondaire, il choit de 13 804 à 7 744.

L'hypothèse que fournit le Ministère pour expliquer ces phénomènes est la suivante: au premier cycle du primaire, on y fait plus d'identification de troubles d'apprentissage, surtout en lecture, et on y concentre davantage les services d'orthopédagogues, ce qui explique la baisse soudaine en 4e primaire. Au second cycle du primaire, on tendrait à laisser la chance aux élèves de faire la preuve de leurs capacités de réussir. En 1ère secondaire toutefois, les vraies carences sautent aux yeux, vu le passage quasi automatique des élèves du primaire au secondaire; on identifie alors selon des définitions plus larges davantage d'élèves en difficulté, par exemple en assimilant les troubles d'apprentissage à la déficience mentale légère; on placerait aussi souvent ces élèves dans des classes d'appoint. Par ailleurs, dès la 2e secondaire, on commencerait à intégrer ces élèves au secteur professionnel court et à ne plus les considérer en difficulté: d'où la nouvelle chute de la courbe statistique.

Ces jeunes, selon le cas, reçoivent l'enseignement soit dans des classes régulières, soit dans des classes spéciales ou soit dans des écoles spéciales. La présente étude s'intéresse surtout à ceux qu'on intègre à la classe régulière, l'hétérogénéité qui en découle présentant alors une situation très particulière pour l'enseignant et pour les autres élèves. Mais il est intéressant d'avoir un aperçu de la situation d'ensemble.

Comment se présente donc l'éventail de cette intégration à la classe régulière, à la classe spéciale ou à l'école spéciale? Les sources disponibles (voir le tableau 16) permettant de saisir la situation en 1983-1984 pour chacune des six grandes catégories d'élèves en difficulté.

Pour ce qui est des classes régulières, le tableau 16 révèle en arrondissant les chiffres, que sur 100 élèves de chaque catégorie, on en retrouve intégrés au primaire et au secondaire respectivement: 94 et 86 pour les troubles légers d'apprentissage, 35 et 29 pour les troubles graves d'apprentissage, 19 et 5 pour la déficience mentale légère, 4 et 2 pour la déficience mentale moyenne, 42 et 26 pour les mésadaptés socio-affectifs et 22 et 8 pour les handicaps multiples.

Globalement, on se retrouve ainsi avec 49 039 enfants en difficulté intégrés à la classe régulière du primaire et du secondaire, ce qui représente 54,2% de l'ensemble. Comment se situe ce degré d'intégration par rapport aux années précédentes? Il est difficile de le dire avec certitude, les données n'étant pas comparables à cause de définitions différentes adoptées en 1983-1984. Les statistiques antérieures révèlent toutefois, de 1979 à 1982-1983, un mouvement progressif vers l'intégration de l'ordre de 7,45% au total (voir le tableau 17 pour le détail). Selon les témoignages entendus des commissions scolaires et des enseignants, rien ne permet de croire, au contraire, que cette tendance ne se soit pas maintenue en 1983-1984.

Le tableau 17 indique, de 1980-1981 à 1982-1983 et pour le primaire et le secondaire, une augmentation sensible des cas d'intégration des handicapés visuels, auditifs et physiques. Au secondaire, on observe une semblable augmentation pour ce qui concerne l'intégration des mésadaptés socio-affectifs, des déficients mentaux légers et des élèves connaissant des troubles graves d'apprentissage.

C'est dans cette perspective générale que l'on fera maintenant état de ce que les données recueillies révèlent concernant les *modalités d'intégration* des élèves en difficulté.

Les mémoires reçus d'organismes d'enseignants, de commissions scolaires et de directions diverses ainsi que de nombreux témoignages individuels révèlent que l'intégration des élèves en difficulté est loin de se faire partout de façon cohérente, soucieuse du bien des enfants et respectueuse de la compétence des enseignants.

En effet, nombre de témoignages indiquent que les situations suivantes se retrouvent dans l'une ou l'autre des commissions scolaires.

— En ce qui concerne les *mécanismes d'intégration*, la consultation préalable prévue à l'article 8-9.00 du décret dans le cadre d'un comité consultatif spécifique des enseignants ne semble pas donner les fruits attendus. Normalement, ce comité doit donner son avis sur la politique qu'il incombe à la commission scolaire de se doter ainsi que sur les conditions de mise en oeuvre de l'intégration des enfants en difficulté. Or, il arrive que ce comité ne fonctionne pas du tout ou encore que ses recommandations soient peu ou pas écoutées.

— Le *rythme de l'intégration* des élèves en difficulté semble souvent d'une précipitation excessive, au mépris même des conditions de base essentielles à une intégration bénéfique pour les élèves et réaliste pour l'enseignant.

Ainsi, sous l'effet de diverses pressions, qu'elles soient d'ordre social ou encore d'ordre budgétaire ou administratif dans le sens de la « gestion de la décroissance », des décisions radicales amènent soudain en classe des élèves souffrant de problèmes sérieux sans que les enseignants, les parents et les élèves aient été préparés en conséquence. En certains cas même, le mouvement va si loin que des commissions scolaires ont confirmé l'abolition à toutes fins utiles de ce qu'on appelle le « secteur » de l'enfance en difficulté et des services qui s'y rattachent. En d'autres endroits, sans aller aussi loin, on n'en éprouve pas moins des problèmes de financement en fonction de la base de référence utilisée par le Ministère pour déterminer les prévisions de clientèles spécifiques à chaque commission scolaire. Cette base de référence [illegible]d comme indice la situation prévalant deux ans auparavant dans une commission scolaire donnée; si celle-ci avait alors identifié peu d'élèves en difficulté, les subventions de l'année en cours peuvent s'avérer bien en deça des besoins actuels.

— Le *dépistage, l'identification et le classement* des élèves en difficulté apparaissent comme des éléments majeurs de la problématique actuelle de l'intégration. Que l'on dépiste mal, peu ou pas du tout et l'on se retrouve en classe avec des problèmes sérieux, surtout si l'on intègre des mésadaptés socio-affectifs, ou encore avec une intégration faite d'abord à l'insu même des enseignants (par exemple, le cas d'un jeune épileptique en crises fréquentes); ou bien, on se retrouve face à des classements aléatoires qui tiennent peu compte des capacités réelles des jeunes. Ainsi, on continue à déplorer l'éternel déversement (« dumping ») quasi mécanique des élèves en difficulté vers le secteur professionnel court. Se retrouvent ainsi en classe régulière, souvent au détriment de l'effectif étudiant régulier, des élèves de tous niveaux et parfois regroupés dans des ateliers surchargés (20-22 élèves), ce qui est dangereux en soi à cause de la nature des machines-outils à manipuler et fort problématique pour l'enseignant qui doit s'occuper dans ce contexte d'élèves ayant des troubles sérieux d'adaptation et d'apprentissage.

— La *pratique pédagogique* en classe d'intégration est indissociable de nombreux facteurs d'ordre psychologique et scolaire qui viennent la compliquer naturellement et parfois la compromettre sérieusement. L'acceptation des élèves intégrés par le groupe régulier n'est pas toujours réussie, surtout quand la gravité de leurs inadaptations est pour les autres source de perturbation, de ralentissement ou d'indiscipline. Par ailleurs, la difficulté d'adapter les programmes de base pour tous à ces élèves, la disparition des

programmes à voies, la tendance à la voie unique (« mainstreaming ») et à l'augmentation du nombre d'élèves par groupe, la publication des nouveaux programmes, les exigences de l'évaluation formative, la carence d'instruments didactiques et d'outils d'évaluation, tout cela impose un poids plus lourd encore pour l'enseignant dans une classe d'intégration forcément plus hétérogène. Les effets de cette situation sur l'élève en difficulté peuvent devenir néfastes quand, tout compte fait, les services nécessaires ne lui sont pas offerts de façon adéquate.

— Dans l'ordre du *soutien professionnel*, les besoins pédagogiques nouveaux suscitent chez les enseignants une demande accrue de services, de support, en particulier les services d'orthopédagogues. Cette attente s'exprime à la fois pour les élèves et pour les enseignants. En plus de soutien des divers spécialistes (psychologues, infirmières, travailleurs sociaux...) directement à l'élève, les enseignants attendent d'eux un soutien-conseil quant à leurs propres interventions; ils désirent également qu'un autre enseignant collabore avec eux ou prenne leur classe en charge à certains moments. Or, les statistiques révèlent qu'en dépit de l'application de la politique d'intégration, le personnel non enseignant affecté aux jeunes en difficulté est demeuré relativement stable numériquement depuis trois ans (1 266 au total en 1983-1984 vs 1 259 en 1980-1981) alors qu'on s'attendait normalement à en voir s'accroître le nombre. Par ailleurs, le nombre d'enseignants du champ 1 (adaptation scolaire) a diminué de 1 280, soit 15,5%[8].

— La *formation initiale* et le *perfectionnement* des enseignants recevant des enfants en difficulté pose un problème crucial étant donné, notamment à cause des stipulations du décret, que de nombreux enseignants doivent, du jour au lendemain, assumer l'enseignement de nouvelles matières auprès de nouvelles catégories d'élèves. Trop tardive et souvent gravement insuffisante, cette préparation laisse l'enseignant fort démuni face à des types d'inadaptation dont on ne lui a pas expliqué l'abc (v.g. la désadaptation socio-affective). Effectivement, la plupart des enseignants auront à recevoir des élèves en difficulté. À cet égard, les « modules » de perfectionnement offerts par le M.E.Q., de date récente, seront sans doute de nature à les aider.

— Le *transfert des clientèles* (mésadaptés socio-affectifs, déficients mentaux moyens, multi-handicapés) dans le cadre des ententes

8. Source: Fichier PERCOS, M.E.Q. Direction des ressources humaines.

entre les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales pose souvent des problèmes particuliers. Le grief le plus fréquent est que les ressources spécialisées (orthophonistes, éducateurs spécialisés, thérapeutes, etc.) n'accompagnent pas le passage de ces clientèles d'une institution du M.A.S. à une du M.E.Q., ou ne le font que pour un an. L'enseignant est donc appelé à suppléer à cette carence, tâche qui le dépasse évidemment la plupart du temps.

— En 1984-1985, *le financement des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* se fait sur la base des clientèles identifiées par les commissions scolaires en 1982-1983. Au cours de cette année de référence, il apparaît que certaines commissions scolaires auraient omis d'identifier certaines de ces clientèles spéciales; elles risquent donc d'être pénalisées si aucun ajustement n'intervient dans les règles de financement du MEQ.

— Le ministère de l'Éducation donne les grandes orientations et accorde les fonds selon les paramètres établis mais manque de contrôle sur ce qu'on en fait dans les commissions scolaires. Celles-ci, n'étant pas liées à un budget fermé depuis 1979-1980, sont libres de leurs choix dans les modes d'affectation des fonds aux divers services. Ce fait cause de grandes disparités allant en certains endroits d'une intégration encore assez bien menée et bien appuyée par des ressources à une intégration dite « sauvage » et peu supportée par des ressources appropriées en d'autres milieux.

Telles sont les principales constatations qu'on a rapportées au Conseil en les assortissant de nombreuses réflexions quant à leurs incidences concrètes sur les élèves et les enseignants. Elles suffisent, croit le Conseil, à montrer qu'il s'agit là d'un problème pédagogique, humain et social qu'il faut examiner avec soin.

B — Commentaires

Les quinze ou vingt dernières années avaient habitué le monde de l'éducation à une tendance généralisée à la formation de classes spéciales où l'on acheminait, parfois trop vite et selon des critères discutables, un grand nombre d'enfants en difficulté. Depuis l'adoption en 1978 de la nouvelle politique d'adaptation scolaire du Ministère, l'intégration de ces jeunes au milieu le plus normal possible, la classe, devient le principe directeur. La politique ministérielle, il faut le rappeler, contient à cet égard des stipulations majeures qui devraient faire la différence entre le laisser-aller et le bon sens.

En effet, cette politique[9] indique clairement que tous les élèves ne peuvent être intégrés à la classe régulière. Elle retient aussi le modèle de services proposé par le rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée), modèle qu'on appelle le « système en cascade[10] ». Rappelons que ce modèle comporte huit niveaux d'intervention, les quatre premiers étant la classe régulière. En ce cas, l'enseignant agit seul ou avec l'aide personnelle de ressources extérieures et l'élève est pris en charge par l'enseignant et la ressource dans la classe régulière ou participe occasionnellement à une classe ressource extérieure.

De plus, la même politique annonce de nombreuses mesures visant notamment la prévention de l'inadaptation, le dépistage, l'instrumentation, l'évaluation, le soutien à l'enseignant, le financement des services, etc. Bref, rien qui laisse présager une course effrénée vers l'intégration inconditionnelle mais, au contraire, un processus graduel, éclairé, coordonné et bien supporté techniquement.

Le Conseil est d'avis que la situation qui se développe présentement en matière d'intégration laisse voir un *écart inquiétant entre la politique et son application*. À ses yeux, l'expérience de l'intégration est encore jeune. Elle est lourde de conséquences pour les élèves et doit être conduite sous le signe de la prudence et à l'intérieur de conditions propices à l'atteinte des objectifs éducatifs visés. Elle doit s'accompagner entre autres des moyens essentiels et faire l'objet d'une évaluation avec tous les intervenants intéressés.

De l'expérience passée de certains pays en ce domaine[11], on peut retenir certains principes directeurs d'intégration qui visent d'abord le bien des élèves concernés. Intégration physique d'abord: rapprochement, dans la classe ou dans l'école, du jeune en difficulté de ceux qui ne le sont pas. Intégration fonctionnelle: accès conjoint aux mêmes équipements et ressources. Intégration psychologique et sociale: sentiment d'acceptation, de réussite et d'appartenance, communication authentique et régulière, chances réelles de participer à la vie de son milieu...

Intégrer les enfants en difficulté ne consiste donc pas d'abord à les « mêler » aux autres mais surtout à mettre en place les conditions qui leur permettent de ne pas se sentir marginalisés et d'accéder à

9. Voir *l'École québécoise*, pp. 63-71, et le document qui l'explicite sous le titre *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*.

10. Voir le schéma de l'annexe B.

11. Voir le Courrier de l'UNESCO, juin 1981.

un état de bien-être personnel, d'autonomie, de confiance, de responsabilité et de réelles possibilités de progresser dans leurs apprentissages et leur développement personnel.

Les conditions actuelles de l'intégration commencent à susciter de plus en plus de scepticisme même chez ceux qui croient au bien-fondé de l'intégration comme orientation éducative. Car, en trop de cas, les modes d'intégration utilisés sont susceptibles de compromettre le sort des élèves intégrés, d'avoir une influence plutôt négative sur les autres élèves et de placer les enseignants dans une situation professionnelle parfois intenable. C'est le cas tout particulièrement lorsqu'on intègre en classe sans les précautions et le support requis des élèves mésadaptés socio-affectifs.

C'est pourquoi, vu la situation décrite précédemment et dans une perspective de cohérence et de réussite de l'intégration des enfants en difficulté tout autant que de conditions de travail propices à l'action des enseignants, le Conseil rappelle qu'il faut appliquer la politique ministérielle dans son véritable esprit et selon les moyens prévus, qu'ils soient d'ordre humain, matériel ou financier, assurer la participation et la concertation continues de tous les intervenants concernés, se donner les mécanismes voulus pour assurer à l'opération d'intégration toute la cohérence requise dans sa planification, sa réalisation et son évolution. Il importe aussi de tenir compte du fait que des élèves peuvent être intégrés à la classe régulière dans des conditions propices et que d'autres doivent aller dans une classe ou dans une école spéciale.

Recommandations visant à l'intégration des élèves en difficulté dans des conditions permettant leur développement personnel équilibré et le succès de leurs apprentissages

• Au niveau du ministère de l'Éducation:

24- Que le M.E.Q. accélère la préparation et la diffusion de l'instrumentation annoncée dans sa politique de l'adaptation scolaire, notamment quant aux modèles d'organisation scolaire, aux instruments d'évaluation, aux programmes, aux guides pédagogiques et aux instruments de perfectionnement.

25- Que le M.E.Q., dans le cadre de ses ententes avec le M.A.S., s'assure que le transfert d'effectifs étudiants vers les commissions scolaires s'accompagne de la disponibilité permanente des ressources correspondantes.

26- Que le M.E.Q. envisage la correction de la base de référence des paramètres utilisés dans la prévision des clientèles en difficulté

(v.g. 1982-1983 étant la base de 1984-1985), afin de permettre aux commissions scolaires qui n'ont pas identifié de clientèles spéciales durant l'année de référence de pouvoir organiser les services requis.

• Au niveau de la commission scolaire

27- Que l'on mette en place un comité consultatif multi-agents (directions, personnel enseignant, personnel non enseignant, parents) qui, sous la responsabilité de la commission scolaire, serait chargé notamment de proposer:

- un projet de politique locale d'adaptation scolaire;
- les critères d'identification, de classement et d'intégration des élèves en difficulté;
- les modes de sensibilisation, d'information et de préparation des personnes concernées, particulièrement les parents, les élèves et les enseignants;
- un plan d'affectation des ressources humaines et financières concernant l'adaptation scolaire;
- les modes de contrôle de l'utilisation des fonds disponibles ou affectés à l'intégration[12].

28- Que la décision d'intégrer ou non les élèves en difficulté et le rythme de la mise en oeuvre de ce projet soient fonction de la préparation et de la disponibilité des ressources humaines et des moyens didactiques requis.

29- Que l'on accorde une attention prioritaire à la préparation et au perfectionnement des enseignants devant intégrer à leur classe des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; que ce perfectionnement prenne des formes multiples (v.g. colloques, congrès...)

30- Que les élèves en difficulté passant au professionnel court reçoivent, de même que les enseignants concernés, le support requis.

31- Que la pondération du rapport maître-élève tienne vraiment compte du nombre des caractéristiques des élèves en difficulté intégrés en classe régulière, et ce notamment pour les élèves souffrant de handicaps multiples.

12. Le Conseil ne croit pas opportun de recommander une enveloppe budgétaire « fermée » pour les élèves en difficulté. Il est toutefois d'avis que le choix d'intégrer ces enfants doit s'accompagner des choix budgétaires conséquents et de l'obligation pour la commission scolaire et l'école de rendre compte de leur utilisation effective.

- Au niveau de l'école

32- Qu'un comité consultatif, représentatif des intervenants concernés, soit chargé, sous la responsabilité du directeur, de veiller à l'application de la politique locale d'adaptation scolaire, plus spécialement en ce qui concerne:
  - l'étude des acquis et des difficultés des élèves à intégrer et de la nature des services que ces élèves requièrent;
  - la décision à prendre sur les modes de classement de ces élèves;
  - l'application des mesures recommandées;
  - la surveillance des conditions physiques, psychologiques et sociales de l'intégration des élèves en difficulté.

33- Que l'on développe systématiquement le travail interprofessionnel (personnel enseignant, personnel non enseignant, parents) pour tout ce qui concerne l'adaptation scolaire.

Tableau 15

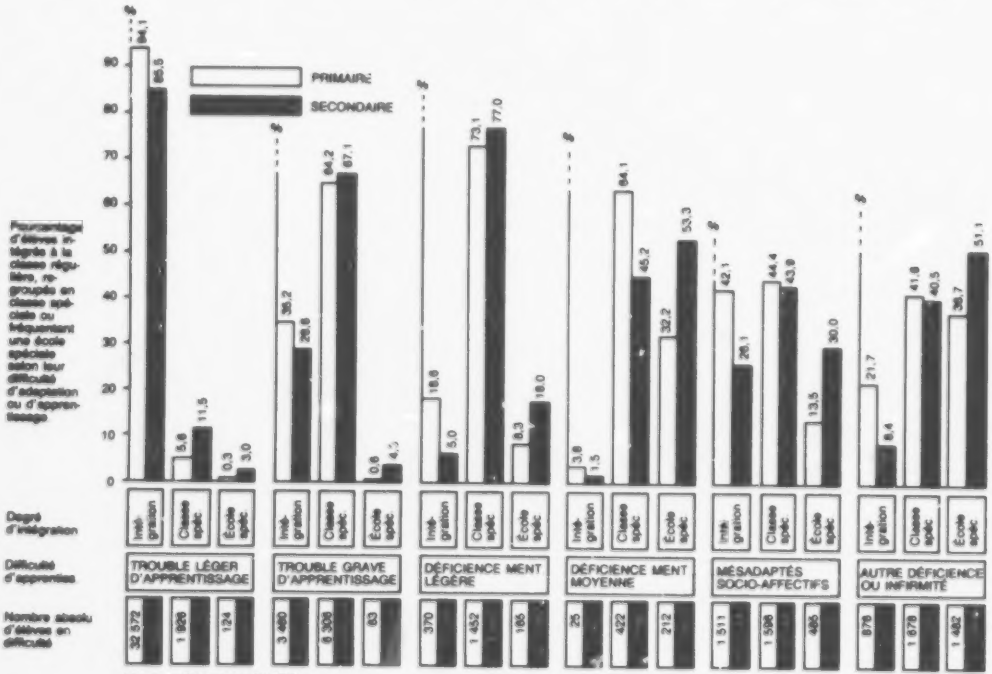
Répartition des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1983-1984 selon la nature de leurs difficultés

Type de difficulté		Préscolaire	Primaire	Secondaire	Total
Trouble léger d'apprentissage	(T.L.A.)	391	34 622	4 564	39 577
Trouble grave d'apprentissage	(T.G.A.)	29	9 829	14 394	24 252
Déficiences mentales légères	(D.M.L.)	11	1 987	4 399	6 397
Déficience mentale moyenne	(D.M.M.)	60	659	1 504	2 223
Mésadaptation socio-affective	(M.S.A.)	50	3 592	5 904	9 546
Déficience visuelle	(D.V.)	12	172	227	411
Déficience auditive	(D.A.)	110	584	557	1 251
Infirmité(s) motrice(s)	(I.M.)	59	249	138	446
Déficience physique	(D.P.)	53	288	172	513
Épilepsie non contrôlée		2	7	8	17
Handicaps multiples	(H.M.)	261	2 736	3 944	6 941
Total		1 038	54 725	35 811	91 574

Source: Ministère de l'éducation, Fichier du SIMEQ.

Tableau 16

Le degré d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage selon le genre de difficulté, aux niveaux primaire et secondaire en 1983-1984



Source: fichier du SIMEQ

Tableau 17

Le degré d'intégration des différentes catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au niveau primaire et seccndaire

TYPE DE DIFFICULTÉ	POURCENTAGE D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ INTÉGRÉS À 50% ET PLUS									1980/1981			1981/1982			1982-1983			(ensemble du Québec)		
	Niveau primaire (excluant maternelle)									Niveau secondaire											
	Nombre total			Nombre d'élèves intégrés			Proportion			Nombre total			Nombre d'élèves intégrés			Proportion					
	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83	80/81	81/82	82/83			
Troubles d'apprentissage légers	33 895	33 989	35 112	30 083	31 463	33 049	89,28%	92,56%	94,12%	2 977	2 846	3 240	2 041	2 427	2 879	68,55%	85,52%	88,85%			
graves	10 823	10 406	9 947	3 142	3 002	3 592	29,03%	28,84%	36,11%	15 166	14 631	14 825	4 828	5 132	6 063	31,83%	35,07%	40,89%			
Déficience mentale légère	3 518	2 709	2 139	786	518	369	22,34%	19,12%	18,18%	6 545	5 570	4 904	451	341	518	6,89%	6,12%	10,56%			
moyenne	992	779	735	48	73	18	5,39%	9,37%	2,44%	2 003	1 869	1 698	9	119	29	0,45%	6,36%	1,7 %			
Mésadapté socio-affectif	3 561	3 421	3 307	1 336	1 157	1 247	37,57%	33,82%	37,70%	5 561	5 437	6 016	1 196	1 676	1 833	21,54%	30,82%	30,46%			
Handicap visuel	187	135	181	62	59	120	33,15%	43,70%	66,29%	208	198	221	58	66	111	27,88%	33,33%	50,22%			
Handicap auditif	487	484	508	184	166	188	37,78%	34,29%	37,00%	499	535	573	146	132	308	29,25%	24,67%	53,75%			
Handicap physique	411	350	392	108	152	172	26,27%	43,42%	43,87%	296	276	241	92	86	108	31,08%	31,16%	44,81%			
Déviations multiples	3 339	2 917	2 846	234	176	218	7 %	6,03%	7,65%	4 133	4 122	4 341	104	96	147	2,51%	2,32%	3,38%			
TOTAL	56 913	55 190	55 169	35 985	36 766	38 999	63,22%	66,61%	70,69%	37 378	35 484	36 059	8 925	10 074	11 257	23,87%	28,39%	31,21%			

Total primaire et secondaire

1980/1981	94 291 dont 44 910 intégrés, soit 47,63%
1981/1982	90 674 dont 46 840 intégrés, soit 51,65%
1982/1983	91 228 dont 50 256 intégrés, soit 55,08%

Source: fichier du SIMEQ

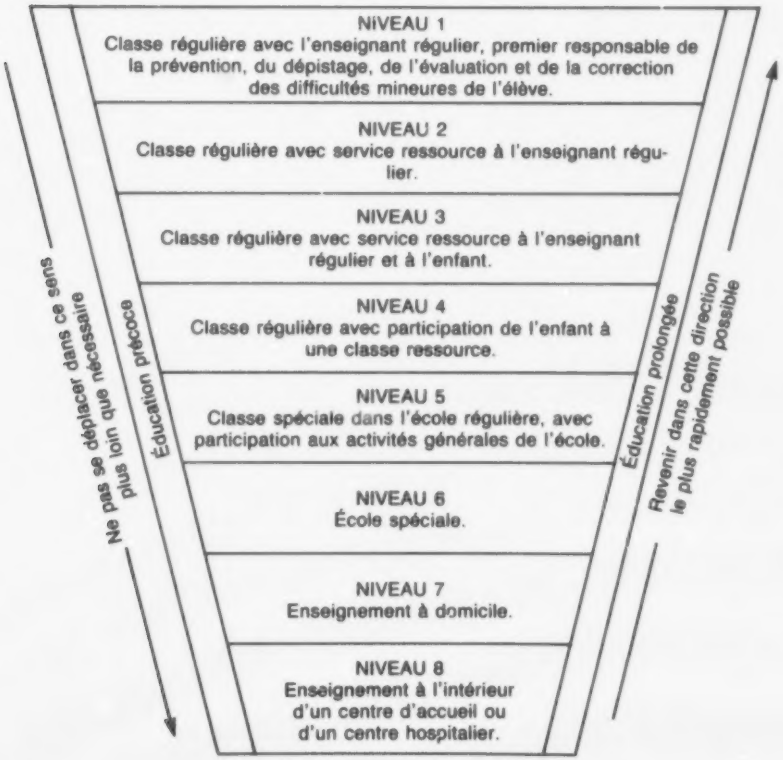
• Mouvement d'intégration — de 1980 à 1983.

Note • Les critères étant différents, ces données ne peuvent être comparées au tableau de 1983-84

ANNEXE B

LE SYSTÈME EN CASCADE

En vue d'offrir à l'élève en difficulté la mesure appropriée, le ministère de l'Éducation a retenu, comme plan d'organisation, ce modèle de services[1] proposé par le rapport du COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée).



(1) Adapté de B.R. Gearheart, *Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children*, Springfield, Ill., Thomas, 1974, p. 24.

3.2.b L'effet du décret et des régimes pédagogiques sur le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer

Les stipulations du décret et des régimes pédagogiques conditionnent directement le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer par l'enseignant et, conséquemment, comportent des incidences pédagogiques et éducatives certaines. Comme il l'a annoncé à l'article 3.1.a, le Conseil veut maintenant en regarder de plus près la réalité.

A) La situation

Le nombre d'élèves par groupes

Contrairement à l'entente 1979-1982 où l'utilisation d'un « ratio » (rapport maître-élèves) permettait à priori de calculer le nombre global d'enseignants à engager, le décret actuel subordonne ce nombre d'enseignants à des *moyennes* et à des *maxima* d'élèves par groupe.

La situation précédente permettait une souplesse plus grande dans la détermination du nombre d'élèves par groupes et dans la solution des cas d'exception. Dans les faits, pour ce qui est du nombre d'élèves par groupe, il tend à s'élever, selon les dires mêmes des administrateurs. À cause de la disparition du rapport maître-élèves (ratio) de l'entente précédente, rapport qui régissait directement le nombre d'enseignants requis, il semble certain que l'on ne jouit plus de la même marge de manoeuvre, de la même souplesse, quant aux variations dans le nombre de groupes d'élèves et dans leur composition. Le décret 1982-1986 fixant maintenant des moyennes et des maxima d'élèves, plus les commissions scolaires forment des groupes contenant le maximum d'élèves (et même plus parfois), moins on requiert d'enseignants. Ceux-ci ont donc charge de plus d'élèves par groupe et leur tâche s'alourdit d'autant. Une telle situation s'aggrave lorsqu'il s'agit du *secteur professionnel* où, très souvent, le nombre d'élèves dépasse le nombre de postes prévus pour les ateliers. On pourra ainsi se retrouver avec cinq ou six élèves de plus que ne le permettent les règles de sécurité et les possibilités d'encadrement individualisé de l'enseignement.

Il en résulte une certaine élévation du nombre moyen d'élèves par groupe dans de nombreux milieux, ce qui pour les enseignants alourdit d'autant plus leur classe du fait des nouvelles exigences de l'évaluation pédagogique et de l'adaptation scolaire.

Le nombre de groupes à rencontrer

Le problème se pose évidemment au secondaire surtout à cause du système d'enseignement par « matière de spécialisation » que les enseignants y pratiquent. Le *régime pédagogique du secondaire*, à cause de sa grille-matières et de la grille-horaire qu'il suscite, amène, par la manière avec laquelle on les applique, des blocs de six, quatre, deux et une périodes par cycle selon les matières[13]. Règle générale, moins de périodes sont consacrées aux diverses matières par rapport au passé. Il en découle que la plupart des enseignants du secondaire, sauf ceux qui enseignent les matières professionnelles, ont vu s'accroître leur nombre de groupes et d'élèves à rencontrer. Seuls les enseignants de matières à six périodes par cycle (par exemple, la langue maternelle), continuent de rencontrer à peu près le même nombre de groupes que l'an dernier.

À titre d'illustration, partant de 24 périodes d'enseignement sur six jours et d'un maximum de 30 élèves par classe, voici comment se présente la situation pour certaines disciplines en 1ère secondaire en 1983-1984:

	Crédits[14] accordés	Nombre de groupes	Nombre d'élèves
Langue maternelle	6	4	120
Mathématiques	6	4	120
Géographie générale	4	6	180
Langue seconde	4	6	180
Enseignement moral et religieux	2	12	360
Formation personnelle et sociale	1	24	720
Éducation physique	2	12	360
Éducation au choix de carrière	1	24	720
Art	4	6	180
Écologie	4	6	180

On peut constater, par exemple, que l'enseignant qui a charge de l'éducation physique ou de l'enseignement moral et religieux doit rencontrer jusqu'à 12 groupes et 360 élèves; ces chiffres s'élèvent à 24 groupes et 720 élèves pour le professeur de formation personnelle et sociale ou d'éducation au choix de carrière.

Face à cette situation, un consensus s'établit vite sur l'impossibilité d'établir des relations interpersonnelles véritables avec les élèves

13. À noter qu'il crée aussi cette situation pour le primaire dans le cas des spécialistes, ceux-ci dispensant des matières à un ou deux cours/semaine.

14. Le nombre de crédits et le nombre de périodes d'enseignement sont usuellement identiques.

et de s'occuper de leurs problèmes individuels d'apprentissage. À cause de l'augmentation du temps moyen d'enseignement en 1983-1984 et de l'autre augmentation que le décret prévoit pour 1985-1986, les enseignants craignent de n'être plus que de simples machines à donner des cours et de ne plus pouvoir s'occuper raisonnablement des activités parascolaires et de l'encadrement des élèves. Effectivement, il peut même arriver que l'enseignement occupe la totalité de l'activité éducative, ce qui ne permet aucune autre activité avec les élèves.

Signalons ici que le nombre de groupes d'élèves à rencontrer prend une importance d'autant plus grande lorsque ces groupes se distribuent sur plusieurs *classes différentes* au secondaire, entre des *catégories différentes d'élèves* (v.g. passer des classes régulières au professionnel court ou à des classes spéciales) ou encore sur des cycles différents. Ces situations sont fréquentes et, de toute évidence, plus exigeantes pour l'enseignant.

Sur un autre plan, un grand nombre d'éducateurs déplorent que le *cadre d'organisation* de l'enseignement déterminé par le régime pédagogique soit en lui-même une cause si importante de la pauvreté des communications avec les jeunes. En effet, trois caractéristiques sont à souligner à ce sujet.

La première est la *saturation complète de l'horaire de l'élève exclusivement par des cours*, v.g. 36 périodes successives en une dizaine de matières sur six jours découpés en six tranches horaires. Il en résulte une extrême difficulté de vivre des relations maître-élèves adaptées et différenciées où le soutien pédagogique individuel et l'animation de projets collectifs disposeraient d'un minimum de temps et de possibilités.

En second lieu, on constate *l'éparpillement de l'enseignement de plusieurs matières à raison d'une ou deux périodes par six jours*, ce qui accroît, on l'a vu, le nombre de groupes d'élèves à rencontrer et rend plus souvent qu'autrement superficiel le contact avec les jeunes.

Enfin, *la rigidité et l'uniformité semblent caractériser l'interprétation qu'on se fait de la grille-matières pour élaborer la grille-horaire*. Règle générale, on a tendance à identifier les deux et à ne pas utiliser la marge de manoeuvre et la souplesse que permet la grille-horaire[15]...

15. Par exemple, l'article 26 du régime pédagogique du secondaire stipule: « Le temps associé à chaque crédit correspond normalement à 25 heures d'activités. Toutefois, la commission scolaire peut répartir différemment ce temps à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études. »

B) Commentaires

Sur le plan pédagogique, l'application du décret et des règles budgétaires lors de la détermination du nombre d'élèves par groupe et les clauses des régimes pédagogiques sur la grille-matières et la grille-horaire représentent un problème dont on ne saurait minimiser les effets tant pour les enseignants que pour les élèves.

Ce problème pédagogique est complexe car il touche à la fois de nombreuses dimensions dont le Conseil veut commenter brièvement quelques-unes. Ce sont les critères de détermination du nombre d'élèves par groupe, les matières à une ou deux périodes et l'éparpillement de l'enseignement, la saturation de l'horaire par des cours seulement et la rigidité de l'organisation.

a) Les critères de détermination du nombre d'élèves par groupe

Présentement, l'écart entre les moyennes et les maxima d'élèves par groupe est très rapproché. Outre la tendance, sous les pressions budgétaires, à aller vers les maxima et parfois à les dépasser, il s'ensuit une réduction du nombre d'enseignants et une diminution de la souplesse requise pour affronter diverses situations particulières dans la formation des groupes.

Sur le plan pédagogique, les approches nouvelles faisant appel moins à l'enseignement magistral qu'à des situations éducatives variées, à des modes d'encadrement différents et à une évaluation plus critériée plaident en faveur d'une réduction du nombre d'élèves par groupe. Elles plaident surtout en faveur de la nécessité de former les groupes selon des critères les plus nuancés possibles. Ainsi, par exemple, il est sans doute plus facile d'enseigner à 35 élèves dans un groupe homogène relativement fort qu'à 25 où se retrouvent des élèves présentant des problèmes particuliers d'adaptation. Les facteurs de complexité et de difficulté de la matière interviennent aussi. Ainsi, il peut être parfois plus important de recevoir un réel soutien pédagogique que d'avoir deux élèves de moins en classe.

Il devient évident qu'il faut choisir la formule qui offre la plus grande souplesse dans la détermination du nombre et de la composition des classes ainsi que dans la considération du poids des diverses matières. Le Conseil *opte donc pour la formule d'un rapport (ratio) général maître-élèves* du genre de celle utilisée dans les conventions collectives précédentes. Il fait cette proposition dans l'esprit de voir ce rapport dépasser légèrement les tâches réelles afin de compter sur une certaine marge de manoeuvre. Il est aussi d'avis que ce rapport général

devrait s'accompagner de *rapports maître-élèves spécifiques* pour des situations très particulières (v.g. une école pour handicapés multiples).

Un tel critère permet sans doute des choix plus grands dans la composition des groupes. Il peut arriver que les milieux optent pour des groupes plus ou moins chargés selon le degré d'homogénéité des élèves. Le Conseil est d'avis que les excès d'hétérogénéité des groupes sont nettement à éviter; si les différences sont trop grandes, les élèves peuvent en souffrir et les enseignants se décourager face aux difficultés des élèves.

b) Matières à une ou deux périodes et l'éparpillement de l'enseignement

Cette situation découle, on l'a vu, du grand nombre de matières inscrites à la grille-matières du régime pédagogique et de la manière de répartir le temps d'enseignement dans chacune aux divers degrés du secondaire à l'intérieur du temps de présence de l'élève à l'école.

Pour les enseignants dont les matières sont dispensées à raison de quatre ou six périodes par cycle, le nombre de groupes rencontrés se situe à six et à quatre ordinairement, ce qui est à la rigueur « vivable ». Pour les autres, à une ou deux périodes par cycle, il y a 12 et 24 groupes à rencontrer, ce qui, objectivement parlant, est plutôt inacceptable sur le plan pédagogique. Cette situation met en péril la fréquence et la qualité des temps de contact des enseignants avec les élèves. La partie de la tâche éducative autre que le temps d'enseignement risque aussi de dériver de plus en plus loin des besoins de soutien pédagogique, d'animation d'activités éducatives, d'encadrement et de contacts personnalisés.

En effet, la croissance du nombre de groupes rencontrés, du fait que plusieurs matières disposent de moins de périodes par cycle typique de six jours, amène un éparpillement croissant des enseignements. Les élèves ne font que « prendre des cours » les uns à la suite des autres, et les enseignants sentent souvent une difficulté profonde à suivre le cheminement d'apprentissage d'une masse d'élèves qu'ils ont peu de chance de bien connaître et de rencontrer dans des situations moins collectives.

Diverses hypothèses ont été soumises au Conseil en vue de résoudre ce problème. La plus plausible est celle du regoupement de certaines matières (v.g. éducation au choix de carrière et formation personnelle et sociale) et leur prise en charge par le même enseignant auprès des mêmes élèves. Une telle perspective soulève des difficultés, par exemple celle de la formation polyvalente requise, mais elle vaudrait mieux ultimement pour l'enseignant et l'élève.

Une telle solution n'emporte pas tellement l'accord des syndicats; par contre, les associations professionnelles d'enseignants les plus concernées par ce problème lui sont plus favorables; l'une d'elles l'a même réclamée avec insistance.

Pour sa part, le Conseil souscrit à une polyvalence plus large des enseignants; il y reviendra d'ailleurs au chapitre 5 consacré à la formation initiale et au perfectionnement. Toutefois, les dispositions relatives à la confessionnalité des écoles, notamment chez les catholiques, imposent des contraintes qu'il faut respecter dans le regroupement éventuel de quelques matières pour un enseignant auprès des mêmes élèves. Ainsi, afin de respecter les choix d'options des élèves, il importe d'éviter le chevauchement entre les cours d'enseignement religieux et les autres; par exemple, on regroupera formation morale et formation personnelle et sociale pour certains groupes d'élèves et formation religieuse et formation personnelle et sociale pour d'autres.

c) La saturation de l'horaire par des cours et la rigidité de l'organisation

Parmi les difficultés d'organisation de la « journée de travail » des élèves et des enseignants à l'école, il faut rappeler la saturation de l'horaire des élèves par des cours seulement et la rigidité de l'organisation. La journée de l'élève du secondaire prend la forme d'un « pèlerinage » ininterrompu d'un cours vers un autre, sans îlot de répit, de temps de travail personnel, de rencontres aves ses professeurs, de participation à des projets collectifs avec d'autres élèves.

Par ailleurs, la grille-matières du nouveau régime pédagogique semble appliquée presque partout comme une grille-horaire, un crédit correspondant à une période de cinquante (50) minutes par cycle de six (6) jours. L'organisation scolaire semble à la fois très uniforme, rigide, basée sur un seul modèle et oublieuse souvent des éléments de souplesse implicitement prévus. Car le nombre de périodes rattachées à chaque matière, on l'a dit, peut faire, à certaines conditions, l'objet de variations.

Il devient donc urgent qu'on mette en place de *nouveaux modèles d'organisation* de l'enseignement et de la vie à l'école secondaire. Car la situation actuelle, aux yeux du Conseil, ne peut trouver sa solution définitive dans les seuls termes d'une stabilisation ou d'une diminution du temps d'enseignement. *Il faut, selon lui, en arriver à surmonter cette dispersion de l'enseignement, à aérer le temps horaire de l'élève, à revaloriser les relations maîtres-élèves autres qu'en situation collective de cours et à rendre de plus en plus valables les tâches d'encadrement, de récupération et de soutien pédagogique.*

Le Conseil ne croit pas qu'il lui incombe dans la présente étude de tenter d'imaginer tous les modèles possibles qui corrigeraient les carences actuelles. Il veut tout de même illustrer un peu sa pensée par quelques hypothèses:

— On peut, par exemple, remédier à l'éparpillement des matières en concentrant par semestre bon nombre de matières à quatre périodes ou moins sur six jours, et même en concentrant sur une ou deux années les cours de formation personnelle et sociale et la préparation au choix de carrière (ceci n'excluant pas la possibilité, aussi valable, de confier ces deux matières, sur une base volontaire, aux professeurs qui enseignent déjà aux groupes concernés).

— D'autre part, il est tout à fait pensable *d'aérer* l'horaire des élèves par des périodes de *« travail autonome »*, des périodes d'études, ou par des activités éducatives que les enseignants encadreraient dans le prolongement des cours. On ne voit pas ce qui empêcherait, par exemple, les professeurs de langue maternelle et de mathématiques de réserver une période par cycle (par référence au cycle de six périodes sur six jours, le plus répandu) à la récupération pour ceux de leurs élèves qui en ont besoin, libérant les autres pour du travail personnel en bibliothèque. Un cours de géographie, d'histoire, d'écologie ou de langue, concentré sur une demi-année, pourrait comprendre une ou deux périodes par cycle de travail moins traditionnel que *« d'écouter un cours »!*

Par rapport à une situation où tous les élèves reçoivent 36 périodes, de cours sur six jours, et où les enseignants donnent toutes ces périodes, il est *tout à fait plausible, possible avec des ressources équivalentes aux ressources actuelles et compatible avec le régime pédagogique* d'évoluer vers l'une ou l'autre des situations suivantes:

— 34 périodes de cours (ou l'équivalent en périodes de plus de 50 minutes)
et 2 périodes autres: (étude — récupération — projets particuliers)

— 32 périodes de cours
et 4 périodes autres

— 30 périodes de cours
et 1 période quotidienne utilisée autrement.

— On peut ainsi gagner du point de vue des professeurs, deux choses très importantes: *une légère diminution de la quantité de cours* à donner et une *considérable amélioration des possibilités de relations maître-élèves plus diversifiées en fonction des besoins* et plus significatives que l'accumulation de périodes de surveillance. Mais cela se fera à condition que tous les élèves d'une école n'aient

pas simultanément ces périodes dégagées et que la disponibilité des professeurs à en rencontrer certains, à contribuer à de la récupération, à animer certains projets (par exemple: prolongement du cours de sciences en loisirs scientifiques, projets artistiques en théâtre ou en musique) soit *synchronisée* avec les possibilités des élèves.

L'horaire d'un élève de première secondaire pourrait comprendre les éléments suivants, disposés en cycles de six jours:

	PREMIER SEMESTRE	DEUXIÈME SEMESTRE	DURANT TOUTE L'ANNÉE SCOLAIRE
Langue maternelle:			5 périodes de cours et une période d'étude
Mathématique:			5 périodes de cours et une période d'étude
Arts:			4 périodes de cours
Langue seconde:			4 périodes de cours
Géographie:	6 périodes de cours et une période d'étude ou d'activités		
Écologie:		6 périodes de cours et une période d'étude ou d'activités	
Enseignement moral et religieux:	4 périodes		
Formation pers. et sociale et préparation au choix de carrière:		4 périodes	
Éducation physique:			2 périodes

Au total: 30 périodes de cours, et aisément 6 périodes aérées, diversifiables, essentiellement de travail personnel et d'étude...

Le Conseil souhaite que ces quelques exemples possibles soient de nature à susciter dans tous les milieux scolaires concernés la recherche de solutions appropriées à un problème pédagogique qui affecte grandement la condition enseignante et le bon développement des jeunes.

Recommandations

34. Rétablir l'usage de rapports maître-élèves (« ratio ») afin d'obtenir la marge de manoeuvre nécessaire pour répondre aux situations particulières et aux besoins de certaines catégories d'élèves.
35. Maintenir le nombre maximum de périodes d'enseignement dans des limites raisonnables (v.g. 28 périodes sur six jours étant un plafond excessif).
36. Revaloriser le contenu de la tâche éducative autre que d'enseignement; qu'elle s'applique de plus en plus à des modes de contact avec les élèves en rapport direct avec leurs besoins d'aide pédagogique, de motivation, de récupération, et à des implications dans des activités étudiantes qui constituent des projets d'élèves.
37. Intensifier au niveau du M.E.Q. la recherche en cours visant à trouver de nouveaux modèles d'organisation de l'enseignement. En diffuser les résultats.
38. Expérimenter dans les commissions scolaires de nouveaux modèles d'organisation pouvant, dans cet esprit, abolir l'éparpillement de l'enseignement, réduire le nombre de groupes à rencontrer par l'enseignant, aérer l'horaire de l'élève et faciliter les contacts maître-élèves en dehors du cadre formel du cours en classe.

    Qu'à cette fin, on essaie loyalement certaines formules telles que:

    - la prise en charge de deux matières par un enseignant auprès des mêmes élèves tout en respectant les exigences et l'autonomie de certaines matières dans le contexte de la confessionnalité des écoles;
    - la fixation de blocs horaires périodiques sans enseignement (v.g. 1/2 jour/semaine) au cours desquels les enseignants et les élèves peuvent se rencontrer ou bien encore les élèves peuvent réaliser des projets collectifs;
    - le regroupement de l'enseignement de certaines matières sur une base semestrielle.

3.2.c La situation des enseignants dans certains contextes particuliers

L'étendue de notre territoire, la diversité des milieux socio-culturels, les inégalités économiques, voilà quelques-unes des réalités qui donnent aux écoles du Québec des particularités qui les différencient parfois nettement les unes des autres.

En outre, les écoles se distinguent aussi, dans leur vie interne, selon qu'elles sont de taille réduite ou large, qu'elles dispensent certains types d'enseignement ou non, qu'elles reçoivent des étudiants adultes ou non.

À travers cette grande diversité, certains enseignants rencontrent aussi des difficultés particulières selon un nombre important de facteurs qu'il est intéressant et nécessaire de considérer.

Examiner un certain nombre de ces contextes particuliers où oeuvrent les enseignants, tel est l'objet de cette partie du chapitre sur la tâche éducative des enseignants.

3.2.c.1 Les enseignants dans les milieux économiquement faibles

Les mémoires provenant de nombreuses sources ont particulièrement fait état de la condition des enseignants oeuvrant en ces milieux économiquement faibles. Certains organismes, particulièrement impliqués dans de grandes concentrations urbaines[16], ont apporté en cette matière un éclairage à la fois saisissant et inquiétant.

A) La situation

Les milieux économiquement faibles sont ceux où se répercutent avec le plus d'acuité sur l'école la plupart des problèmes sociaux dont le chapitre 3 a esquissé les grandes lignes. C'est surtout dans les grandes villes, notamment celles de la région métropolitaine de Montréal, qu'on retrouve le plus de ces zones de pauvreté, d'inégalités, de vétusté des logis, de maladies, de misères physiques. Selon la Commission des écoles catholiques de Montréal, 30% de ses écoles reçoivent des élèves dont 40 à 70% des parents vivent sous le seuil de la pauvreté. C'est aussi dans ces zones que se retrouvent, au moins pour quelque temps, de nombreux immigrants[17], eux-mêmes aux prises parfois avec de sérieux problèmes d'emploi, de retards scolaires, d'adaptation sociale...

16. C'est le cas notamment pour le Conseil scolaire de l'île de Montréal, l'Alliance des professeurs de Montréal et la Commission des écoles catholiques de Montréal. La présente analyse s'en inspire largement.

17. Le Conseil en fait l'objet d'un développement spécifique plus loin.

Ces milieux possèdent un « tissu social » d'une richesse véritable à maints égards sur le plan humain. Là comme ailleurs, les parents ont à coeur le développement et la réussite de leurs enfants; ils veulent aussi s'associer aux enseignants. Malgré toute cette bonne volonté, bon nombre d'entre eux rencontrent des contraintes, psychologiques ou matérielles, qui les empêchent d'agir efficacement en concertation avec l'école.

Ces milieux économiquement faibles n'en constituent pas moins un univers culturel et social qui a ses particularités et auquel s'adaptent avec difficulté les enseignants qui n'y sont pas nés ou s'y voient soudainement « transplantés ». Voici donc, puisant largement dans les mémoires convergents qu'on a présentés au Conseil, comment apparaît la condition de ces enseignants dans les écoles des milieux économiquement faibles:

— Ces enseignants sont soumis plus qu'ailleurs à des situations qui exigent d'eux un sens poussé de l'adaptation et qui sont porteuses d'un degré de stress considérable. Ils doivent faire face à des valeurs et des modes vie ordinairement différents des leurs. Le nombre imposant de problèmes de comportement et d'inadaptation des jeunes rend les rapports avec eux plus complexes. Les écoles des quartiers pauvres, de même que des localités de certaines régions éloignées, sont reconnues pour avoir une plus faible réussite et plus d'échecs scolaires, un plus grand nombre d'élèves perçus comme ayant de graves problèmes d'apprentissage et un pourcentage plus élevé d'abandons scolaires au secondaire. Les enseignants ressentent cette situation comme un échec personnel, comme un facteur de dévalorisation en comparaison des efforts fournis; souvent même, un sentiment de culpabilité les envahit et ils ont peine à distinguer entre ce qui dépend d'eux et ce qui dépend du système d'éducation, incapable lui-même de s'adapter aux enfants de ces milieux, enfants non dépourvus de potentiel pour réussir mais si vulnérables à bien des égards. Les enseignants éprouvent aussi parfois un fort sentiment d'isolement devant les difficultés des parents à communiquer avec eux et à les supporter.
— Sur le plan de l'organisation scolaire, là plus qu'ailleurs à cause du peu de propension à aller travailler en ces milieux, on y note un fort roulement chez le personnel. En outre, les règles d'affectation viennent parfois accentuer ce phénomène; elles empêchent même à l'occasion certains qui le voudraient de venir enseigner en ces milieux. Il en résulte que de nombreux nouveaux enseignants, ordinairement les plus jeunes et les moins expérimentés,

s'y retrouvent chaque année. Une grande instabilité s'ensuit dans les équipes et l'on n'est jamais assuré de pouvoir poursuivre à court ou à moyen terme avec le même personnel les projets entrepris.

— Sur le plan des communications, un effort particulier est requis des enseignants pour s'habituer à travailler en équipe et (ou) en collaboration avec les professionnels des services aux étudiants ou à établir des contacts efficaces avec les parents afin de se concerter avec eux quant au support de leurs enfants.

— Sur le plan pédagogique, les milieux économiquement faibles exigent des enseignants beaucoup de créativité et de dévouement. Là plus qu'ailleurs, on doit organiser la classe selon des modèles plus dynamiques afin de maintenir l'intérêt des élèves, imaginer des activités éducatives qui leur soient adaptées, trouver ou produire du matériel pédagogique qui réponde à leurs intérêts et à leur vécu, travailler à la récupération individuelle des enfants en difficulté d'apprentissage...

B) Commentaires

Cette situation, corroborée par tous les organismes qui en ont saisi le Conseil, suscite la réflexion non seulement sur la nature des problèmes vécus par les enseignants en ces milieux mais aussi sur l'incapacité apparente du système d'éducation de mettre en place des mesures stables, systématiques et efficaces pour aider davantage ceux qui y font oeuvre éducative.

Chez les enseignants, il ne fait aucun doute qu'ils doivent, en ces quartiers ou ces localités, affronter des situations souvent fort ingrates pour eux et qui viennent alourdir considérablement leur tâche. D'ailleurs, il est de notoriété publique qu'aller enseigner en ces milieux représente un défi.

Devant un contexte dont l'évolution vers un mieux-être socio-économique ne peut être qu'une affaire à long terme, le Conseil veut souligner quelques aspects où des mesures devraient être prises à son avis pour améliorer la condition des enseignants et par voie de conséquence la qualité des services auprès des jeunes:

— Le premier aspect qui frappe l'observateur est le *peu de préparation* spécifique des enseignants à enseigner en ces milieux populaires, à en comprendre les valeurs, les problèmes, la dynamique sociale, les incidences sur l'éducation et les apprentissages des jeunes. Aux prises avec un système d'affectation peu différencié, les enseignants se retrouvent trop souvent catapultés contre leur

gré en ces milieux qu'ils connaissent mal et où ils n'ont pas le goût de s'implanter.

— Ils doivent alors tenter de suppléer sur le tas aux carences de leur préparation et l'aide reçue en ces circonstances s'avère nettement insuffisante. Certains professeurs d'université ont entrepris avec eux des démarches prometteuses de perfectionnement mais, faute de support moral et financier, ces initiatives n'ont pas réussi à survivre[18]. Par ailleurs, nombre d'autres projets furent expérimentés notamment à Montréal (v.g. l'opération Renouveau à la Commission des écoles catholiques de Montréal) et à Rimouski; ces initiatives sont prometteuses: elles révèlent qu'on est constamment à la recherche d'avenues nouvelles.

— Un autre problème majeur est celui de la grande instabilité dans la composition du personnel dans les écoles de ces milieux. Que peut-on faire de continu quand, en certains cas, 40% du personnel, sinon davantage, se retrouvent ailleurs au bout d'un an, ce qui prive souvent l'école de ses meilleurs éléments? Et que dire du paradoxe où se trouve placé l'enseignant qui doit quitter au moment où il commence à s'intégrer vraiment à ce milieu et où il aurait même pris le goût de rester?

— Sur le plan pédagogique et sur le plan des relations interprofessionnelles, enseigner en ces milieux ne comporte pas que des aspects négatifs: plus qu'ailleurs peut-être les enseignants doivent travailler en équipe et avec le personnel non enseignant; ils doivent pousser leur créativité à bout dans la confection du matériel didactique et dans la recherche de situations éducatives adaptées aux jeunes... En cela, bien des écoles pourraient s'inspirer de ce qui se réalise dans ces écoles souvent beaucoup plus démunies.

Cependant, en termes de possibilités physiques et temporelles, cet effort personnel connaît des limites certaines qu'on ne peut raisonnablement demander à l'enseignant de franchir au risque de le démotiver et de le décourager. Un support systématique s'impose donc de la part des commissions scolaires concernées et du M.E.Q. afin d'outiller davantage ces enseignants et de leurs accorder une aide plus marquée des professionnels des services éducatifs.

18. Voir Ginette Lépine, LE DOSSIER « ÉDUCATION ET MILIEUX POPULAIRES » dans: *À L'UQAM: Impasse de l'innovation*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980, 213p., ainsi que, du même auteur: PRÉPARATION POUR L'ENSEIGNEMENT EN MILIEUX DÉFAVORISÉS, dans: *L'éducation en milieux défavorisés, rapport du colloque tenue à l'école polyvalente Pierre-Dupuy*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, septembre 1982, pp. 85-89.

Il est clair que les problèmes de l'enseignement dans ces milieux populaires sont complexes et reliés à tout un contexte administratif et financier qui empêche de s'y attaquer avec efficacité. Aussi est-il nécessaire et urgent que des mesures spéciales, empreintes de souplesse et de réalisme, soient l'objet d'un accord entre les diverses instances concernées.

Recommandations

39. Que les parties concernées négocient des mécanismes qui accorderaient priorité à ceux qui voudraient aller oeuvrer en milieux défavorisés; que l'on convienne de modalités permettant d'y affecter des enseignants sur une base de trois ans.
40. Accorder une priorité à la formation et au perfectionnement des enseignants oeuvrant en ces milieux.
41. Veiller à l'affectation particulière de personnel non enseignant dans ces milieux à titre de support aux élèves et aux enseignants.
42. Supporter de façon particulière les enseignants de ces milieux sur le plan des instruments didactiques et des instruments d'évaluation.
43. Veiller à la coordination de tous les intervenants extérieurs avec l'action des enseignants dans ces milieux défavorisés.

3.2.c.2 Les enseignants dans les régions éloignées des grands centres urbains

Ici et là au cours du développement des divers chapitres du présent rapport, on souligne, à l'occasion, le cas particulier des enseignants des régions éloignées des grands centres urbains. Ce problème a cependant une telle ampleur que le Conseil croit devoir le souligner d'une façon plus particulière dans cette section des contextes particuliers.

A) La situation

La condition enseignante possède dans les régions géographiquement éloignées, des caractéristiques qui viennent intensifier les problèmes généralement vécus par les enseignants des autres milieux; elle en affronte aussi de nouveaux tout à fait particuliers dans leur nature et dans leur portée. Tant pour les enseignants que pour les élèves eux-mêmes, les normes habituelles d'organisation des écoles s'accommodent mal ou pas du tout aux situations exceptionnelles rencontrées en ces milieux.

À cause de l'exode des populations, provoquant la désertion de certaines villes, notamment à cause de la récession économique; à cause de l'éparpillement de l'effectif étudiant sur des distances considérables (v.g. 1 200 km sur la Côte-Nord); à cause des difficultés de communication et de transport dans ces régions, le coût de l'organisation de l'enseignement dépasse les exigences régulières et rend problématique l'organisation des services éducatifs minima de qualité.

Qu'il s'agisse de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord ou de la Gaspésie, ces milieux doivent encourir des frais considérables lors des déplacements, des rencontres nationales, régionales ou interrégionales. L'organisation de services coûte forcément plus cher. Ces régions réclament des budgets mieux adaptés à ces réalités ainsi que la possibilité de s'administrer de façon plus décentralisée.

Les enseignants, tant francophones qu'anglophones, souffrent d'isolement; cette situation aggrave leurs problèmes de préparation à l'implantation de nouveaux programmes et des politiques pédagogiques. Sous cet aspect, ils reçoivent moins qu'ailleurs une véritable préparation à ce renouveau à cause des difficultés de se rencontrer, de fréquenter l'université, etc. Quant au support pédagogique reçu dans ces régions, il s'avère insuffisant, sinon inexistant en certains cas. En outre, il semble, à cause des contraintes financières, qu'on éprouve des difficultés particulières à se procurer le matériel didactique requis.

Par ailleurs, c'est dans ces régions sans doute qu'on retrouve le plus d'écoles comptant des groupes à classes multiples. Ces classes sont très diversifiées dans leur composition et, par conséquent, les enseignants doivent y assumer nombre de tâches fort variées.

B) Commentaires

Le rappel de cette situation propre aux régions éloignées suffit à mettre en lumière l'importance pour un système d'assurer à chacune de ses parties le fonctionnement le plus harmonieux. Car l'adaptation n'est pas que l'affaire de l'enseignant envers ses élèves et de l'école envers son milieu immédiat; elle est aussi l'affaire des commissions scolaires envers les écoles et du M.E.Q. envers les régions et les commissions scolaires.

Les « misères » vécues dans ces régions ne signifient pas cependant que toutes les écoles stagnent dans la médiocrité. Au contraire, le Conseil a pu constater que, si certaines écoles donnent l'impression d'être « sinistrées » face aux événements socio-économiques qui les secouent, d'autres compensent par un dynamisme accru et par

Il est clair que les problèmes de l'enseignement dans ces milieux populaires sont complexes et reliés à tout un contexte administratif et financier qui empêche de s'y attaquer avec efficacité. Aussi est-il nécessaire et urgent que des mesures spéciales, empreintes de souplesse et de réalisme, soient l'objet d'un accord entre les diverses instances concernées.

Recommandations

39. Que les parties concernées négocient des mécanismes qui accorderaient priorité à ceux qui voudraient aller oeuvrer en milieux défavorisés; que l'on convienne de modalités permettant d'y affecter des enseignants sur une base de trois ans.
40. Accorder une priorité à la formation et au perfectionnement des enseignants oeuvrant en ces milieux.
41. Veiller à l'affectation particulière de personnel non enseignant dans ces milieux à titre de support aux élèves et aux enseignants.
42. Supporter de façon particulière les enseignants de ces milieux sur le plan des instruments didactiques et des instruments d'évaluation.
43. Veiller à la coordination de tous les intervenants extérieurs avec l'action des enseignants dans ces milieux défavorisés.

3.2.c.2 Les enseignants dans les régions éloignées des grands centres urbains

Ici et là au cours du développement des divers chapitres du présent rapport, on souligne, à l'occasion, le cas particulier des enseignants des régions éloignées des grands centres urbains. Ce problème a cependant une telle ampleur que le Conseil croit devoir le souligner d'une façon plus particulière dans cette section des contextes particuliers.

A) La situation

La condition enseignante possède dans les régions géographiquement éloignées, des caractéristiques qui viennent intensifier les problèmes généralement vécus par les enseignants des autres milieux; elle en affronte aussi de nouveaux tout à fait particuliers dans leur nature et dans leur portée. Tant pour les enseignants que pour les élèves eux-mêmes, les normes habituelles d'organisation des écoles s'accommodent mal ou pas du tout aux situations exceptionnelles rencontrées en ces milieux.

À cause de l'exode des populations, provoquant la désertion de certaines villes, notamment à cause de la récession économique; à cause de l'éparpillement de l'effectif étudiant sur des distances considérables (v.g. 1 200 km sur la Côte-Nord); à cause des difficultés de communication et de transport dans ces régions, le coût de l'organisation de l'enseignement dépasse les exigences régulières et rend problématique l'organisation des services éducatifs minima de qualité.

Qu'il s'agisse de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord ou de la Gaspésie, ces milieux doivent encourir des frais considérables lors des déplacements, des rencontres nationales, régionales ou interrégionales. L'organisation de services coûte forcément plus cher. Ces régions réclament des budgets mieux adaptés à ces réalités ainsi que la possibilité de s'administrer de façon plus décentralisée.

Les enseignants, tant francophones qu'anglophones, souffrent d'isolement; cette situation aggrave leurs problèmes de préparation à l'implantation de nouveaux programmes et des politiques pédagogiques. Sous cet aspect, ils reçoivent moins qu'ailleurs une véritable préparation à ce renouveau à cause des difficultés de se rencontrer, de fréquenter l'université, etc. Quant au support pédagogique reçu dans ces régions, il s'avère insuffisant, sinon inexistant en certains cas. En outre, il semble, à cause des contraintes financières, qu'on éprouve des difficultés particulières à se procurer le matériel didactique requis.

Par ailleurs, c'est dans ces régions sans doute qu'on retrouve le plus d'écoles comptant des groupes à classes multiples. Ces classes sont très diversifiées dans leur composition et, par conséquent, les enseignants doivent y assumer nombre de tâches fort variées.

B) Commentaires

Le rappel de cette situation propre aux régions éloignées suffit à mettre en lumière l'importance pour un système d'assurer à chacune de ses parties le fonctionnement le plus harmonieux. Car l'adaptation n'est pas que l'affaire de l'enseignant envers ses élèves et de l'école envers son milieu immédiat; elle est aussi l'affaire des commissions scolaires envers les écoles et du M.E.Q. envers les régions et les commissions scolaires.

Les « misères » vécues dans ces régions ne signifient pas cependant que toutes les écoles stagnent dans la médiocrité. Au contraire, le Conseil a pu constater que, si certaines écoles donnent l'impression d'être « sinistrées » face aux événements socio-économiques qui les secouent, d'autres compensent par un dynamisme accru et par

une aptitude à se prendre en main qui compensent un peu les limites de leurs moyens réels.

Toutefois, les enseignants, les écoles et les élèves y gagneraient encore si l'on s'assurait d'épuiser toutes les possibilités raisonnables de répartir au mieux les ressources, notamment les ressources financières, au sein des commissions scolaires, et de compenser, grâce aux médias modernes, l'isolement culturel de ces milieux. Qu'on songe, par exemple, à tout ce que pourraient apporter la télévision éducative, les expositions itinérantes d'oeuvres d'art et de matériel didactique, la fourniture de cassettes et de vidéos conçus pour ces milieux sur le plan pédagogique...

Le Conseil croit avoir évoqué les plus importants problèmes vécus dans les régions éloignées. Sous l'angle de la condition enseignante, il souhaite qu'une sensibilité plus vive et une action plus concrète se manifestent chaque fois qu'il s'agit, dans les régions éloignées, d'adapter l'organisation scolaire et les ressources aux objectifs éducatifs à atteindre. Car les jeunes de ces milieux ont droit à des services de qualité comparable à ceux des régions mieux pourvues de possibilités. Il en est de même pour leurs enseignants en termes de moyens à mettre à leur disposition.

Recommandations

44. Veiller à répondre par des moyens appropriés aux besoins pédagogiques spécifiques des enseignants des régions éloignées, par exemple par la télévision, les documents audiovisuels, les expositions itinérantes.
45. Accorder des budgets spécifiques aux commissions scolaires de ces régions et leur faciliter l'administration la plus décentralisée possible.

3.2.c.3 Les enseignants du secteur professionnel

A) La situation

Les témoignages et les mémoires reçus ont remis en lumière la situation dans laquelle travaillent les enseignants du secteur professionnel. Cette situation fait moins souvent la manchette peut-être mais elle n'en comporte pas moins des problèmes nombreux et souvent inédits, compte tenu de la place de la formation professionnelle à l'école et dans la société.

En réalité, ce secteur ne semble pas avoir encore réussi son intégration harmonieuse à l'école polyvalente comme le souhaitaient les

artisans de la réforme scolaire; il n'a pas encore réussi non plus à s'articuler adéquatement à la réalité du monde du travail à l'intérieur des objectifs larges de formation des jeunes. Secteur souvent déprécié, il est celui que touchent le plus directement l'évolution technologique et l'impact des problèmes socio-économiques relatifs surtout à la situation du marché du travail.

— Sur le *plan psychologique*, les enseignants de ce secteur projettent l'image d'un groupe très insécurisé et fort pessimiste quant à son sort et à celui de son secteur. À leurs yeux, l'enseignement professionnel demeure très dévalorisé dans la mentalité du public et l'avenir immédiat n'offre pas de raisons d'espérer vraiment en une amélioration significative de la situation.

  Le fait d'abord que l'énoncé de politique ministérielle propose de reporter l'essentiel de la formation professionnelle après la 5e secondaire aurait pour effet direct, affirment les enseignants, de multiplier le nombre des décrocheurs, de mettre successivement 1 700 et 2 400 enseignants en disponibilité au cours des deux premières années d'application tout en laissant beaucoup d'incertitude sur les possibilités d'affectation après cette période. En outre, l'adoption d'une carte nationale des options avec une forte concentration dans certaines régions, la fermeture de plusieurs options actuelles due à la baisse des inscriptions au secteur professionnel, tout cela crée un réel climat d'inquiétude. Inquiétude d'autant plus vive que l'évolution rapide du monde du travail pose d'importants problèmes d'adaptation au secteur professionnel.

  Un sentiment d'aigreur domine donc chez les enseignants car cette situation risque à leurs yeux de saboter les efforts des quelque quinze dernières années pour construire un secteur dynamique et stable, et mettre en place des ressources humaines compétentes.

— Sur le *plan de la tâche* de l'enseignant, on ne peut dissocier celle-ci d'un certain nombre de facteurs qui se conjuguent naturellement les uns aux autres: affectation, programmes d'études et matériel didactique, équipement, nombre et catégories d'élèves, support pédagogique, perfectionnement, quantité de travail...

  • La *baisse de quelque 32,6% du nombre d'inscriptions au secteur professionnel de 1979 à 1983*[19] ainsi que l'augmentation générale du temps d'enseignement semblent les causes immédiates du phénomène de surplus de personnel qu'on y retrouve maintenant. *La répartition des tâches* devient donc de plus en

19. Référence: Statistiques de la Direction des études économiques et démographiques du M.E.Q.

plus complexe à cause du caractère spécialisé des enseignants de ce secteur, ce qui limite leur accès à d'autres champs possibles.

Au professionnel court, l'instabilité des équipes, surtout pour ce qui concerne les enseignants de matières générales, s'accroît. On y retrouve de plus en plus les enseignants les plus jeunes, donc les moins habitués aux problèmes de ce secteur. Cette mobilité est d'autant plus regrettable que ce secteur demeure le déversoir facile et ultime des élèves représentant des « cas » difficiles à solutionner. Le tout se complique davantage par le fait que les affectations se poursuivent en certains milieux parfois jusqu'en octobre. Une telle situation d'instabilité a des effets déplorables sur les enseignants et sur leurs rapports avec les élèves. Et ce d'autant plus que le grand « roulement » des enseignants dans leur affectation en général amène soudain au secteur professionnel court des enseignants qui connaissent de sérieux problèmes d'adaptation aux jeunes de ce milieu.

- Les *programmes d'études* et le *matériel didactique* font l'objet d'attentes nombreuses chez les enseignants du secteur professionnel. La politique ministérielle sur l'enseignement professionnel se faisant attendre depuis plusieurs années, la révision des programmes d'études et des guides pédagogiques ainsi que leur diffusion en milieu scolaire connaissent des délais considérables par rapport à ceux de l'enseignement général. Ce fait accentue davantage le décalage qu'on reproche à plusieurs de ces programmes par rapport à l'évolution rapide du monde du travail, par exemple en imprimerie, en mécanique, en soudure, en bureautique... Même pour les matières dites « académiques », on rencontre de sérieuses difficultés à les adapter aux élèves du secteur professionnel court.

  Quant au matériel didactique pour les élèves du professionnel, il semble encore insuffisant. Le manuel de base où l'élève retrouverait les notions fondamentales de chaque discipline est moins disponible encore qu'au secteur général. À ce sujet, il semble évident, par exemple, que les mesures spéciales annoncées[20] afin d'aider les maisons d'édition à préparer des instruments didactiques et des manuels à l'intention des clientèles restreintes ou moins bien pourvues n'ont pas encore eu vraiment de résultats concrets. Les enseignants s'inquiètent par ailleurs de

20. Voir *l'École québécoise*, p. 111.

la posibilité que le M.E.Q. cesse de produire divers documents audiovisuels pour les profils professionnels maintenant que le Service général des moyens d'enseignement a changé de statut.

- Les contraintes budgétaires des dernières années et peut-être une certaine part d'incurie semblent être la cause d'une situation qu'on a souvent déplorée devant le Conseil: les *équipements* vieillissent et sont souvent nettement dépassés par l'équipement moderne de l'industrie; les *locaux* sont parfois vétustes, insécuritaires et insalubres; la *matière première*, insuffisante; les *matériaux* et les *outils*, de seconde qualité... L'enseignant doit souvent les réparer seul ou passer par d'interminables procédures de réquisition. Bref, dans ce secteur, on ressent la sensation déprimante de faire un travail qui n'ouvre pas suffisamment sur la technologie moderne nécessaire à la formation des travailleurs.
- On remet aussi en cause dans le secteur de l'enseignement professionnel la *composition des groupes d'élèves*. Le nombre d'élèves par groupe aurait une nette tendace à s'élever (jusqu'à 22, 23, 24 élèves), ce qui, pour la plupart des matières, crée des problèmes sérieux de surveillance et de contrôle en ateliers, tant pour la sécurité que pour l'encadrement pédagogique. Car le nombre d'élèves dépasse parfois le nombre de postes en atelier. Au professionnel court, on déplore couramment que beaucoup d'élèves y soient inscrits non à cause de leur motivation profonde mais à cause de leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il arrive fréquemment que les commissions scolaires cessent alors de considérer ces élèves comme étant en difficulté. Cette pratique place les enseignants de ce secteur devant des classes dont la composition est la plus hétérogène qui soit et souvent sans qu'une pondération du nombre d'élèves soit faite en conséquence. Car « les services d'appui et la pondération ne s'appliquent qu'à l'élève identifié par la commission scolaire comme élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et ne valent que pour le temps où il est identifié comme tel » (art. 8-9.02 du décret).
- Cette dernière situation est jugée d'autant plus difficile à supporter que le *soutien pédagogique et professionnel* à l'enseignant s'avère nettement insuffisant. Vu la grande diversité des profils de formation (environ 170), les conseillers pédagogiques du secteur général, déjà limités en nombre, ne peuvent être polyvalents sans limites et apporter l'aide spécialisée requise aux enseignants du secteur professionnel face à l'évolution de leur(s) champ(s) d'enseignement. Cette situation s'avère paradoxale:

les enseignants du secteur professionnel ont en moyenne la moins longue formation psychopédagogique. Des cas peuvent devenir dramatiques lors des changements forcés de matières d'enseignement à cause des règles d'affectation. De plus, vu la forte concentration au professionnel court d'élèves connaissant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage, le soutien d'autres catégories de personnel non enseignant, surtout d'orthopédagogues, de psycho-éducateurs et de travailleurs sociaux, est particulièrement réclamé. La tendance à « noyer » les cas d'adaptation dans le grand bassin hétéroclite du secteur professionnel court requerrait justement une présence accrue de ces types de personnel. En leur absence, les enseignants doivent conséquemment - souvent vainement - tenter de se débrouiller par eux-mêmes.

- Le *perfectionnement et le recyclage*[21] des enseignants du secteur professionnel prennent une importance particulière du fait notamment de l'évolution technologique qui appelle constamment une mise à jour des connaissances et des habiletés des enseignants. Se pose alors, plus qu'au secteur général, un problème pressant d'adaptation et de ressourcement, à plus forte raison quand on doit dispenser de nouveaux programmes.

  Aussi exprime-t-on au secteur professionnel de vives revendications afin de pouvoir davantage, à l'intérieur de la tâche, profiter de stages de perfectionnement, de visites en industries, de rencontres provinciales entre enseignants. Ces besoins semblent plus fortement ressentis encore dans les régions éloignées où l'on dispose de moins de possibilités.

- Sur le *plan quantitatif*, la tâche des enseignants du secteur professionnel s'avère lourde. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui ont entre 24 et 28 périodes d'enseignement sur six jours. En plus des tâches pédagogiques normales définies dans le décret, des tâches particulières leur incombent: démarches nécessaires à l'achat de pièces, inventaire du matériel, réalisation de montages didactiques concrets et de fiches d'ateliers, recherche et adaptation aux programmes du matériel audiovisuel provenant de l'industrie, évaluation critériée de chaque élève, entretien du matériel et de l'outillage, rencontres avec le milieu du travail, organisation de stages, etc.

  Devant ces tâches nombreuses, on se plaint de manquer de magasiniers et de préposés à l'entretien du matériel.

21. Cette question sera traitée plus longuement dans le chapitre sur la formation initiale et le perfectionnement.

B) Commentaires

La somme des informations recueillies laisse croire au Conseil que le secteur de l'enseignement professionnel souffre présentement, sous plusieurs aspects, d'une détérioration qui place les enseignants dans des conditions d'exercice professionnel peu stimulantes et souvent peu propices à la qualité de services attendue. Les grandes lignes de la situation esquissée précédemment représentent aux yeux du Conseil une réalité qui appelle certes des nuances en bien des milieux sans que le profil général en soit sensiblement altéré.

Certains problèmes sont de l'ordre de l'orientation générale et de l'avenir de ce secteur. Porteurs d'inquiétude sur le sort des jeunes et sur celui des enseignants, ils ne se résoudront sans doute - dans un sens encore inconnu - qu'à moyen terme. Ils n'en affectent pas moins réellement cette catégorie d'enseignants reconnus généralement comme fiers de leur secteur, très près de leurs élèves et fortement engagés dans leur travail professionnel.

D'autres problèmes concernent la difficulté d'adaptation de l'école polyvalente à la société industrielle et technologique en mouvance perpétuelle et souvent accélérée. Dans ce contexte, il faudrait en arriver à redéfinir clairement les rapports entre ces deux réalités afin que l'écart qui menace de s'accroître dramatiquement entre elles soit réduit le plus possible. Le Conseil a déjà, dans un avis précédent[22], proposé de nombreuses pistes d'orientation à ce sujet.

Il n'est pas possible d'explorer la situation de chacune des catégories d'enseignants selon leur appartenance à l'une ou l'autre des seize (16) « familles » de programmes d'enseignement professionnel. Mais, compte tenu du contexte forcément variable propre à chacune, suffisamment de constantes se dégagent pour qu'on puisse de façon générale proposer des mesures correctives.

Le Conseil croit en effet que le secteur professionnel, où ne se retrouvent plus maintenant que 64 937 élèves, soit 15,1% des élèves du secondaire, est en perte de vitesse certaine et que la motivation reconnue des enseignants qui y oeuvrent est sérieusement affectée.

Dans une étude récente sur la méthode d'allocation des ressources et des impacts des compressions budgétaires, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec établit un certain nombre de faits qui confirment les appréhensions générales des enseignants. Ainsi, la diminution de l'effectif étudiant (passage de 43% à 65% des

22. Conseil supérieur de l'éducation, *La formation professionnelle des jeunes, Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires*, mars 1983.

commissions scolaires ayant moins de 600 élèves au secteur professionnel) cause directement une diminution et un contingentement des options et, probablement, une augmentation des décrocheurs, ainsi qu'une diminution du nombre d'enseignants dans ce secteur. Il en résulte un problème de répartition des tâches et un affaiblissement de l'animation et de l'encadrement.

Cette réduction des options, qu'on retrouve dans 64% des commissions scolaires en 1983-1984 par rapport à 32% en 1979-1980, jointe à un faible investissement avoué du côté des ressources matérielles, favorise, selon le rapport de la F.C.S.C.Q., une détérioration des équipements et un manque d'adaptation à l'évolution technologique. De plus, les problèmes de financement forcent certains ateliers à s'autofinancer et à devenir en somme des secteurs de production, ce qui peut compromettre les objectifs pédagogiques, par exemple si on se met à fabriquer en série les mêmes objets.

Non seulement faut-il vivifier ce secteur primordial de l'école polyvalente et tenir compte des exigences qualitatives spécifiques de l'enseignement professionnel, encore faut-il assurer à ses enseignants des conditions d'exercice de leur profession qui répondent convenablement à leurs besoins.

Recommandations

Au niveau du ministère de l'Éducation

46- Que le M.E.Q. adopte le plus tôt possible sa politique de formation professionnelle et qu'il intensifie l'information et la participation des enseignants concernant l'avenir de la formation professionnelle au secondaire, notamment pour ce qui a trait à la répartition géographique des options et à la place exacte de l'enseignement professionnel dans le régime pédagogique.

47- Que le M.E.Q. accorde priorité à la mise à jour des programmes d'études, surtout dans les secteurs de pointe, ainsi qu'à la production de matériel d'enseignement pour l'enseignant et d'apprentissage pour l'élève (notamment les manuels de base).

48- Que des agents de liaison M.E.Q. - commissions scolaires - enseignants - entreprises soient chargés de faciliter les contacts nécessaires à une bonne information.

Au niveau des commission scolaires

49- Que l'on prenne les mesures afin de procéder plus tôt à l'affectation finale des enseignants du secteur professionnel selon des critères de capacité pertinents à la fonction.

50- Que, pour des fins pédagogiques et sécuritaires, on assure dans les ateliers le nombre de postes compatibles avec le nombre d'élèves qui les fréquentent.

51- Que l'on respecte rigoureusement les rapports de pondération et les maxima d'élèves prévus dans le décret pour la formation des groupes (annexe XII et art. 8-8.00 du décret).

52- Que les élèves en difficulté inscrits au professionnel court le soient selon des critères de sélection plus rigoureux, qu'ils conservent officiellement ce statut tant que leurs besoins l'exigent et que des ressources et des services appropriés soient mis à leur disposition ainsi qu'à celle de leurs enseignants.

53- Que l'on aide les enseignants à adapter les programmes des matières générales aux élèves du professionnel court; à cette fin, qu'on fasse connaître les expériences réussies sous cet aspect.

54- Que l'on facilite aux enseignants du secteur professionnel les contacts nécessaires avec les entreprises afin de permettre la mise à jour de leurs connaissances concernant les réalités technologiques et l'évolution générale du monde du travail.

55- Qu'une attention constante soit accordée à l'aspect sécuritaire et sanitaire des locaux, au bon état et au renouvellement de l'équipement ainsi qu'à la fourniture et à l'entretien du matériel.

56- Que les activités d'inventaire et de réparation du matériel soient le plus possible prises en charge par des appariteurs et (ou) des techniciens; en cas d'impossibilité, que ces activités fassent partie de la tâche globale de l'enseignant à l'école.

3.2.c.4 Les enseignants à l'éducation des adultes

A) La situation

L'éducation des adultes est un secteur qui se rattache à un éventail d'activités fort diversifiées. On y dispense des cours d'alphabétisation de même que des enseignements visant à parfaire la formation générale de base; on y offre des programmes de formation professionnelle axée sur la maîtrise d'une technique, d'un métier; on s'y consacre aussi à l'éducation populaire dans le cadre de projets très variés, de nature souvent communautaire; on doit donc y développer des services nombreux: information, accueil, évaluation et orientation, animation, support au milieu, aide aux autodidactes, etc.

Sur le plan administratif, ce secteur a un statut particulier dans les commissions scolaires: il se développe en parallèle à l'enseignement aux jeunes et se distingue par un mode de financement s'appuyant sur les contributions des gouvernements fédéral et provincial ainsi que sur celle des usagers.

Le chapitre 11-0.00 du décret détermine les conditions générales de travail des enseignants qui oeuvrent à l'éducation des adultes. On y classe ceux-ci en trois catégories: enseignants à taux horaires, enseignants réguliers à temps partiel et enseignants réguliers à temps plein. À l'échelle nationale, un comité multipartite (M.E.Q., enseignants, commissions scolaires) est prévu pour « étudier le cas des enseignants à taux horaire dont l'enseignement aux adultes est le principal emploi, ainsi que les problèmes relatifs à l'octroi des contrats à temps plein à ces enseignants » (annexe XXVI). Toutefois, le nombre total de ces contrats additionnels que peut recommander ce comité ne peut dépasser 125 pour l'ensemble des commissions scolaires durant la période 1983-1986.

Les audiences et les entrevues conduites par le Conseil ont permis de cerner les dimensions les plus problématiques de la situation de ceux qui enseignent à l'éducation des adultes. Les voici succinctement:

— Une grande instabilité sévit dans l'embauche d'enseignants. Leur expertise est recherchée ou non selon le contenu des programmes offerts, contenu lui-même variable selon les priorités fluctuantes des gouvernements fédéral et provincial et selon les besoins exprimés par le milieu lui-même. Le grand nombre d'intervenants (gouvernements, ministères, etc.) empêcherait toute planification à long terme des services.

— La faible proportion d'enseignants à plein temps par rapport aux enseignants à temps partiel ou à taux horaire[23] empêche la création d'équipes stables. À cet égard, les commissions scolaires déplorent que depuis 1976, sauf l'an dernier, le coût des éducateurs d'adultes à temps plein n'ait été subventionné qu'à 85% en moyenne, ce qui nuirait à la mise en place d'un personnel enseignant à temps plein plus nombreux.

23. En 1982-1983, on comptait à l'éducation des adultes, pour l'ensemble du Québec, 218 enseignants à temps plein, 9 080 enseignants à taux horaire seulement, 131 enseignants à temps partiel et à taux horaire et 14 enseignants à temps partiel seulement. Il s'agissait de la fonction qui occupait la plus grande partie de leur temps ou, en cas d'égalité, de la première fonction déclarée. *Source:* système d'information sur les personnels à l'éducation des adultes, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.

— Les enseignants à taux horaire ou à temps partiel - en majorité des femmes - dénoncent les conditions de travail qu'on leur accorde: insécurité d'emploi, avantages sociaux limités ou inexistants (v.g. pas de congés fériés payés), affectation tardive, absence de continuité dans les cours, manque de moyens pédagogiques, obligation fréquente de faire eux-mêmes et sans rémunération de l'animation et du recrutement afin de pouvoir maintenir le cours offert, etc.

— Le personnel de soutien professionnel, notamment les conseillers en orientation, les orthopédagogues et les travailleurs sociaux, fait largement défaut dans les services d'éducation des adultes. En bien des endroits, il est quasi inexistant en dépit des besoins évidents des éducateurs et des étudiants adultes[24]. C'est le cas notamment pour l'orientation scolaire et professionnelle, le dépistage des problèmes d'apprentissage et l'adaptation du matériel. Cette situation laisse les enseignants souvent fort démunis face à des groupes d'adultes très hétérogènes dont les acquis ne sont pas alors évalués adéquatement et dont les problèmes d'apprentissage ne reçoivent pas en temps opportun un correctif efficace.

— Le fait que des enseignants en disponibilité ou encore à temps plein le jour à l'enseignement régulier se voient offrir un travail à l'éducation des adultes est regardé comme une injustice par les éducateurs d'adultes. Car cette situation vient parfois compromettre la continuité des équipes permanentes qu'on essaie d'instaurer et contrer les efforts pour obtenir des conditions de travail régulières.

— En ce qui concerne le matériel, les équipements et les locaux spécialisés, tels les instruments audio-visuels, les bibliothèques, ils sont souvent réservés aux jeunes clientèles du jour. Certains seraient parfois tout à fait inappropriés. Comme pour l'enseignement professionnel régulier, les enseignants doivent eux-mêmes choisir et commander les matériaux, en faire l'inventaire...

B) Commentaires

Par la situation qu'ils vivent, les éducateurs d'adultes connaissent de toute évidence des problèmes parfois semblables à ceux de leurs collègues de l'enseignement régulier mais aussi, très souvent,

24. D'après la même source et selon les mêmes définitions, on comptait en 1982-1983, pour l'ensemble du Québec à l'éducation des adultes, un spécialiste en moyens techniques d'enseignement, neuf conseillers en information scolaire et professionnelle, deux conseillers en mesure et évaluation, 23 conseillers en orientation, 263 conseillers pédagogiques, 0 psychologue, cinq travailleurs sociaux, 0 orthopédagogue.

des problèmes inédits et fort complexes à cause du contexte différent où ils exercent leur métier.

Sous un aspect structurel, par ses rapports avec de nombreuses instances de décision - gouvernements, ministères, organismes, commissions scolaires - le secteur de l'éducation des adultes est tributaire d'influences qui s'opposent souvent dans des rapports de force plutôt stériles. Conflits de juridiction, imprécision des politiques, restrictions budgétaires, fluctuation des besoins exprimés par le milieu, tels sont quelques-uns des facteurs qu'on a mis en lumière devant le Conseil et dont la réalité influence non seulement l'organisation des services d'éducation des adultes mais aussi la situation des éducateurs qui y travaillent.

Sur la question des relations fédérales-provinciales et de la politique québécoise en matière d'éducation des adultes, le Conseil veut seulement rappeler qu'il a insisté antérieurement dans certains de ses avis pour que les services d'éducation des adultes répondent plus adéquatement aux besoins immenses de la population. Encore récemment, il a réclamé que le gouvernement du Québec soit le véritable maître d'oeuvre de l'éducation des adultes, qu'il clarifie certaines orientations de sa politique et qu'il clarifie certaines orientations de sa politique et qu'il mette l'accent sur la concertation avec les divers intervenants. Dans le mesure où le gouvernement s'acquittera rapidement de ces responsabilités, en même temps s'amenuisera ce fort potentiel d'incertitude, d'inquiétude et de pessimisme qu'on retrouve partout quant à l'avenir de l'éducation des adultes et au sort de tous ceux qui y travaillent. En même temps aussi, les commissions scolaires pourront mieux planifier le développement de leurs services.

Plus immédiatement cependant, le Conseil considère qu'un minimum de correctifs devraient être apportés par les diverses autorités responsables en faveur des éducateurs d'adultes et de la qualité de leurs services.

Ce qui frappe d'abord l'observateur, c'est le *petit nombre d'éducateurs d'adultes à temps plein* dans les commissions scolaires, soit 218. Cela fait peu en moyenne par commission scolaire. Et pourtant, surtout en formation générale, les mêmes enseignements reviennent régulièrement: on retrouve des enseignants qui les dispensent depuis de nombreuses années sans avoir la permanence. Il est assez compréhensible que les administrations hésitent à se lier à long terme à un personnel enseignant dont on n'est pas assuré de lui donner du travail dans son champ de spécialisation. Mais une telle prudence peut devenir excessive et priver des enseignants de carrière de conditions de travail normales auxquelles ils ont droit comme les autres.

Leur assurer une meilleure stabilité serait bénéfique à tous égards: pour la formation d'équipes permanentes susceptibles de consolider le développement des services, pour le bon climat des établissements et la satisfaction des enseignants, enfin pour les usagers adultes eux-mêmes qui compteraient alors sur des enseignants expérimentés, consacrés en permanence à leur carrière d'éducateurs d'adultes.

Les enseignants qui, à cause de leurs longs états de service auprès des adultes, voudraient faire reconnaître leur permanence, ou, en d'autres cas, se voir confier des contrats plus longs et plus nombreux dans le sens d'une carrière possible à l'éducation des adultes, s'en prennent vivement, on l'a dit, aux *doubles contrats* accordés à ceux qui enseignent le jour aux jeunes. Le Conseil croit qu'il peut y avoir un préjudice réel à leur endroit doublé d'une contradiction qui saute aux yeux.

En effet, le Conseil a déjà, dans un avis précédent sur les conventions collectives, préconisé que des *enseignants en disponibilité* à l'enseignement régulier puissent être affectés à l'éducation des adultes dans leur champ de compétence. Une telle mesure relève d'une saine administration des ressources humaines. Mais, comme principe général, le Conseil trouve tout à fait inopportun qu'on accorde à un enseignant qui a déjà une tâche à temps plein un contrat additionnel pour enseigner aux adultes (v.g. aux cours du soir).En période de chômage, ce geste peut devenir inéquitable. Par ailleurs,il peut surcharger les enseignants du jour, dont la tâche, si elle est assumée pleinement, est réputée déjà assez lourde.

Quant aux *éducateurs d'adultes à taux horaire*, il est illusoire de penser pour eux à une réelle stabilité d'emploi. Venus à l'enseignement pour des raisons le plus souvent circonstancielles, par exemple en complément à un autre emploi ou à cause d'une compétence dont on a besoin momentanément, ils seront sans doute toujours exposés, pour un grand nombre, à subir le « roulement » saisonnier de l'embauche selon les fluctuations des besoins. Pour eux comme pour les autres cependant, on doit viser à leur accorder des conditions de travail les plus normales possibles (salaires, avantages sociaux, etc.) et considérer le désir qu'ils peuvent avoir d'oeuvrer plus longuement à l'éducation des adultes.

Ainsi, s'ils ont déjà été engagés une ou deux fois et été évalués favorablement quant à leur compétence, ils devraient normalement avoir priorité d'embauche si le même cours est offert. Dans cet esprit, l'entente intervenue entre l'U.Q.A.M. et le syndicat des chargés de cours comporte une clause de priorité de reconduction des contrats dont l'application pourrait corriger bien des situations injustement pré-

judiciables aux enseignants à taux horaire dont les états de service appelleraient une meilleure considération.

Pour les enseignants à temps plein comme pour les enseignants à taux horaire ou à temps partiel, il n'y a aucune raison de ne pas leur accorder les moyens matériels requis par leur travail (v.g. laboratoires, bibliothèques...) ainsi que le soutien professionnel et technique dont ils peuvent avoir besoin, pour eux comme pour les étudiants adultes.

On sous-estime souvent les besoins de ces derniers et l'on tient pour acquis qu'être adulte permet de se tirer d'affaires seul. L'expérience prouve pourtant que les adultes qui reviennent ou vont aux études connaissent, en termes d'orientation, d'apprentissage et d'adaptation, des besoins et des problèmes auxquels on ne peut répondre que par une bonne combinaison des efforts des enseignants et d'un personnel de soutien approprié.

En matière de perfectionnement, les enseignants à temps plein à l'éducation des adultes sont plus souvent qu'à leur tour laissés pour compte.

Devant la situation où oeuvrent les éducateurs d'adultes présentement, le Conseil, ayant comme objectif qu'on leur accorde un statut et des conditions de travail équitables, propose les recommandations suivantes:

Au niveau du ministère de l'Éducation

57- Clarifier ses politiques et orientations quant à l'éducation des adultes et en faire l'objet d'une information systématique en milieu scolaire.

58- Accorder, par un système de financement approprié, le développement des services d'éducation des adultes.

Au niveau des commissions scolaires

59- Accorder, chaque fois que la chose est possible, le statut d'éducateurs d'adultes à temps plein à ceux qui travaillent à l'éducation permanente de façon régulière et à plein temps depuis quelques années.

60- Assurer, par un lien d'emploi reconductible, priorité à un chargé de cours à taux horaire pour un cours de nouveau offert si ce chargé de cours a déjà obtenu un contrat pour ce même cours et si l'évaluation de sa compétence et de son rendement est positive.

61- Assurer le plus possible aux éducateurs d'adultes à la leçon reconnus compétents le statut de professeurs à temps partiel et une

clause de reconductibilité prioritaire de leur contrat si leur cours est offert régulièrement.

62- Assurer l'équité en évitant les doubles contrats avec un enseignant qui a déjà sa permanence et sa tâche régulière à l'enseignement aux jeunes.

63- Accorder priorité dans l'engagement aux personnes ayant une formation en andragogie et une expérience pertinente.

64- Assurer l'accessibilité des services et aménagements pédagogiques aux éducateurs d'adultes et à leurs étudiants.

65- Assurer aux éducateurs d'adultes les services de personnel de soutien approprié; de même, pour les étudiants adultes, leur rendre disponibles les services de conseillers en orientation, d'orthopédagogues et de travailleurs sociaux.

66- Reconnaître dans la tâche des éducateurs d'adultes le temps qu'ils consacrent à l'animation du milieu et au recrutement des étudiants au moment de l'organisation des cours.

3.2.c.5 Les enseignants des milieux anglophones

Les informations reçues des milieux anglophones incitent le Conseil à y faire écho dans le présent rapport à cause des différences de traditions, de culture, et aussi à cause de la manière particulière dont cette partie importante de notre population, notamment les enseignants, semble ressentir les changements en cours dans le système d'éducation.

A) La situation

Règle générale, ces milieux subissent comme les milieux francophones les effets d'ensemble de l'application des décrets et des autres mesures ministérielles. Mais leur situation géographique, leur réalité démographique et les traditions éducatives qu'ils ont développées font qu'ils s'acommodent plus difficilement encore des changements imposés par le gouvernement. À leurs yeux, notre système d'éducation, à cause de l'impact d'un concept de productivité aberrant sur le plan éducatif, est en train de se détériorer et des acquis éducatifs importants seraient abolis graduellement. Sur ce dernier point, ils rejoignent de nombreux mémoires reçus des francophones.

Ce mécontentement s'exprime sous de nombreux chefs. On déplore, tant chez les administrateurs et les commissaires que chez les enseignants:

— la rigidité des régimes pédagogiques, ce qui aurait pour effet de diminuer le nombre d'options que ces milieux avaient l'habitude d'offrir;

— la parution plus tardive pour les milieux anglophones des nouveaux programmes, des guides pédagogiques et du matériel pédagogique qui s'y rapportent;
— les problèmes sérieux de l'intégration des enfants en difficulté, situation aggravée par l'étendue du territoire et le manque de ressources spécialisées;
— l'exode de la population anglophone et ses effets sur le nombre de classes, le nombre d'élèves par classe et la charge de l'enseignant;
— le manque de cohérence entre les règles budgétaires du M.E.Q. et l'engagement du personnel, ce qui rend difficile de maintenir certains programmes à options et certaines activités parascolaires;
— le manque de manuels scolaires de langue anglaise conçus formellement pour les classes anglophones du Québec en fonction des nouveaux programmes d'études;
— la situation de l'enseignement de la langue seconde qui n'est pas sans problèmes. Ainsi, on voudrait avoir plus de souplesse dans l'aménagement de la grille-horaire afin d'accorder tout le temps requis à cet enseignement;
— la situation inquiétante créée par la mise en disponibilité massive d'enseignants anglophones à la suite du transfert d'élèves vers les écoles francophones[25];
— les effets psychologiques profonds d'une réforme scolaire et pédagogique qu'ils jugent trop contraignante, inutile à bien des égards et peu respectueuse de la réalité culturelle des milieux anglophones. Les anglophones estiment que leur milieu paie chèrement « le prix d'une fausse économie » car, selon eux, l'alourdissement de la charge des enseignants, souvent par des tâches futiles, amènerait ceux-ci à devoir négliger des activités éducatives plus importantes, par exemple les activités parascolaires,lesquelles, traditionnellement, faisaient partie de leur tâche, de leur engagement envers les jeunes;
— l'isolement culturel et pédagogique où se retrouvent bien des enseignants anglophones dans certaines régions à faible densité démographique anglophone, v.g. la Gaspésie, la Côte-Nord, le Nord-Ouest du Québec et l'Estrie.

25. Ainsi, par exemple, la Commission des écoles catholiques de Montréal indiquait au Conseil, lors des audiences, qu'en 1984-1985, 35% de son personnel enseignant anglophone serait mis en disponibilité sans possibilité véritable de relocalisation.

B) Commentaires

Ces quelques traits, rapidement esquissés, résument l'essentiel du message que les milieux anglophones ont fait connaître au Conseil. Ils révèlent une situation d'ensemble de la communauté anglophone qu'il n'appartient pas au Conseil de traiter en détail dans la présente étude. Il s'agit, à bien des égards, par exemple la dénatalité, l'exode de la population anglophone, de faits sociaux que le milieu scolaire ne peut influencer.

On peut constater, par la mention des problèmes éducatifs identifiés, que ceux-ci ne sont souvent pas exclusifs aux anglophones, mais qu'ils sont par contre vécus chez eux avec plus d'acuité. Tel est le cas, par exemple pour l'intégration des enfants en difficulté. C'est pourquoi la plupart des recommandations que le Conseil formule dans son rapport sur les diverses facettes de la condition enseignante peuvent en même temps s'appliquer aux anglophones. Tel est le cas aussi pour l'information, les communications, les moyens de perfectionnement dont il est fait mention aux chapitres 4 et 5.

Le Conseil n'en estime pas moins que des situations très particulières appellent une attention spéciale sous l'angle de la condition enseignante.

Recommandations

67- Évaluer périodiquement au niveau du Ministère, de ses directions régionales et des commissions scolaires l'impact des changements en cours et les moyens à accorder pour que les milieux anglophones puissent les assumer avec autant de moyens que les autres milieux.

68- Intensifier les efforts afin de fournir à temps aux enseignants anglophones les programmes, les manuels scolaires et le matériel didactique adaptés à leur culture et aux changements suscités par l'application des nouveau régimes pédagogiques;

69- Assurer dans chaque direction régionale du Ministère les services d'une personne dont une des responsabilités serait d'assurer des rapports suivis avec le milieu anglophone.

3.2.c.6 L'enseignant et le phénomène du pluralisme ethnoculturel

Le phénomène du pluralisme ethnoculturel mérite d'être souligné comme une des nombreuses réalités qui concernent la condition enseignante. Il n'est pas sans lien avec la question des milieux défavorisés

abordée précédemment mais il convient de le traiter séparément, les ethnies minoritaires ne vivant pas toujours et nécessairement dans ces milieux.

A) La situation

Le Québec, comme d'autres provinces du Canada, a accueilli depuis quelques décennies un nombre imposant d'immigrants[26] venus de nombreuses contrées étrangères. Son paysage ethnoculturel est donc devenu au cours des années davantage diversifié sur le plan de la nationalité, de la langue et de la culture de ses habitants.

Dans certaines écoles, particulièrement dans les écoles francophones de la région métropolitaine de Montréal où se concentrent près de 80% des allophones ne connaissant ni l'anglais ni le français, on retrouve jusqu'à 26 ethnies différentes. Il s'agit en majorité d'élèves d'origine latino-américaine, antillaise ou asiatique ayant quitté leur pays pour des raisons économiques ou politiques. Ces enfants représentent parfois jusqu'à 60% de l'effectif étudiant de certaines écoles et, dans une même classe, on peut alors retrouver six ou sept ethnies différentes.

Cette situation de grande diversité culturelle est nouvelle pour de nombreux enseignants qui doivent soudainement l'affronter à cause du jeu des affectations. Les problèmes pédagogiques et humains qu'ils y rencontrent sont parmi les plus complexes à résoudre. Citons-en quelques-uns:

— La sous-scolarisation de départ des enfants provenant du Tiers-Monde, selon une étude récente[27], serait à l'origine de troubles d'apprentissage et de troubles d'adaptation sociale aigus chez bon nombre de ces enfants. Ceux-ci accusent en plus, parfois, un retard scolaire de deux ou trois ans à leur arrivée au pays par rapport aux normes québécoises, ce qui rend leur classement scolaire fort complexe.

— Les difficultés liées aux différences des diverses langues parlées constituent une entrave sérieuse à la compréhension mutuelle et aux communications enseignants - élèves et enseignants - parents[28]. Ce problème existe également pour les directions

26. Effectivement, selon des sources obtenues du M.E.Q., le Québec aurait accueilli 19 522 immigrants de 1970 à 1979. En 1980-1981, on comptait au Québec 61 360 inscriptions d'élèves de langue autre que le français et l'anglais.

27. Anne Laperrière, *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1983, 76 p.

28. En 1982, on comptait 87 nationalités et 32 langues différentes dans l'ensemble des écoles du Québec. Voir: Georges Latif in *Vie pédagogique*, no 21, novembre 1982.

d'école, de sorte qu'il devient souvent quasi impossible de répondre vraiment aux nombreuses questions que se posent les élèves et les familles face à un milieu social qu'ils n'ont pas encore totalement appris à connaître dans leur fonctionnement quotidien.

— Le « roulement » annuel des enseignants, qui touche aussi ces milieux, ne facilite pas les choses et déstabilise les équipes en place.

— Le soutien ferait largement défaut aux enseignants sous plusieurs aspects: v.g. matériel adapté aux particularités culturelles de ces élèves, grave insuffisance d'orthopédagogues et de travailleurs sociaux pour pallier les problèmes d'apprentissage de la langue et les problèmes d'adaptation sociale de ces enfants...

B) Commentaires

Ces quelques traits suffisent à laisser pressentir le caractère particulier que prend la condition enseignante dans ces milieux très diversifiés sur le plan ethnoculturel. Cette diversité culturelle est en soi une richesse à exploiter sur le plan éducatif et le Conseil en a déjà fait l'objet d'un avis substantiel[29]. Elle n'en comporte pas moins des défis fort importants à relever pour la plupart des enseignants concernés. En certains cas, les difficultés de communication et d'adaptation seraient telles que bien des enseignants, dit-on, ressentiraient un certain sentiment d'impuissance.

Là comme en d'autres circonstances qui sortent de l'ordinaire, par exemple l'enseignement en milieux défavorisés et l'intégration d'élèves en difficulté, il est étonnant que si peu de moyens soient prévus pour préparer, outiller et supporter les enseignants.

Il faut toutefois souligner l'effort notable du M.E.Q. et des commissions scolaires, grâce à l'ouverture de classes d'accueil (et, en cas d'impossibilité, de « mesures spéciales d'accueil ») pour permettre aux jeunes immigrants de s'initier à la langue d'enseignement sur une période pouvant aller jusqu'à dix mois. Le succès de ces mesures serait fort encourageant mais il ne suffirait pas, loin de là, à assurer à ces jeunes toute la qualité requise à leur insertion dans les classes ordinaires.

Quant aux enseignants de ces milieux, en plus des objectifs scolaires qui leur sont communs avec les enseignants en général, ils doivent réaliser de larges objectifs d'aide à l'insertion culturelle de ces

29. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Éducation interculturelle*. Avis au ministre de l'Éducation, avril 1983, 50 p.

jeunes, insertion basée sur le respect des différences, l'appréciation et l'acceptation des diverses cultures, l'ouverture vers le pluralisme de valeurs, de pensée, de races, de religions. Une telle tâche est importante autant pour notre collectivité que pour les jeunes et leurs familles dans l'optique où les minorités ethno-culturelles ne doivent pas se sentir marginalisées mais pourvoir participer pleinement à la vie de leur milieu d'adoption. Aussi importe-t-il de consacrer les efforts requis pour permettre aux enseignants de rendre les services pédagogiques et éducatifs attendus d'eux.

Recommandations

70- Assurer aux enseignants des écoles pluri-ethniques une préparation préalable adéquate sur les principaux défis qu'ils auront à relever.

71- Assurer dans ces écoles la stabilité des enseignants qui désirent y continuer leur activité éducative.

72- Leur accorder un soutien particulier sous l'angle des services de professionnels (v.g. orthophonistes, orthopédagogues, interprètes linguistiques...) de même que sous l'angle du matériel didactique adapté aux jeunes des différentes ethnies.

73- Leur offrir des activités de perfectionnement adaptées aux réalités diverses qu'ils rencontrent.

3.2.c.7 L'enseignant et le pluralisme religieux

Le pluralisme religieux n'est pas sans liens avec l'avènement du pluralisme ethnoculturel au Québec. Vouloir toutefois l'expliquer uniquement ainsi ne conviendrait pas. Il est devenu évident que langue et religion ne se recoupent plus comme jadis, ce qui n'est pas sans interroger la structure scolaire, telle que nous l'avons connue jusqu'à maintenant.

Chez les catholiques tout particulièrement, on s'interroge sur le fait qu'il est toujours requis des enseignants qui ne veulent plus, surtout lorsque cela est contraire à leurs convictions, enseigner la religion ou la morale de type confessionnel, de demander à en être exemptés. Ce régime de l'exemption est jugé insatisfaisant par plusieurs. Faudrait-il proposer un régime d'options? Certains nous ont invités à aller en ce sens. N'ayant pu mesurer toutes les conséquences de l'implantation d'un tel régime, le Conseil préférerait attendre de connaître la réponse gouvernementale à l'avis qu'il a donné sur le projet de restructuration scolaire. Il pourra alors mieux saisir si un régime d'options conviendrait davantage que celui de l'exemption.

Il serait aussi mieux en mesure de donner un avis qui permette de répondre à une question qui ne se pose pas dans les mêmes termes pour les deux réseaux scolaires actuels.

3.2.c.8 Les enseignants des groupes à classes multiples[30]

A) La situation

À cause des grandes variations du nombre de jeunes d'âge scolaire, le phénomène des groupes à classes multiples, en récession à l'époque de l'explosion démographique, revient en force depuis quelques années. Dans les milieux ruraux et même dans les commissions scolaires urbaines, il est de plus en plus fréquent de rencontrer, au primaire surtout, des groupes combinant deux ou trois classes différentes.

Avant la venue du décret, les enseignants qui se voyaient confier de telles classes pouvaient bénéficier d'un allègement de tâche grâce aux conventions collectives locales. Rien n'est prévu maintenant. Ces classes n'ont pas toujours un nombre restreint d'élèves comme on pourrait le croire. Ainsi, et cet exemple n'est pas unique, on retrouve une institutrice de 3e et 4e années avec 35 élèves dont certains éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

La lourdeur de la tâche des titulaires de classes combinées se trouve accrue considérablement, surtout avec la venue des nouveaux programmes, dont l'adaptation n'est pas prévue pour une telle situation. Il faut faire en double ou en triple la préparation des cours, la préparation du matériel didactique, etc. Par ailleurs, le fait de devoir dispenser les programmes à plusieurs classes limite d'autant le temps consacré à chacun et pose de sérieux problèmes d'adaptation de leurs contenus et d'intégration de leurs objectifs.

L'enseignante ou l'enseignant se retrouve parfois seul(e), sans soutien pédagogique véritable, que ce soit pour le dépistage des troubles d'adaptation et d'apprentissage ou encore pour l'enseignement correctif, notamment au 2e cycle du primaire où les commissions scolaires investissent peu en général au profit du 1er cycle. On s'inquiète donc des effets désastreux de cette situation sur les élèves, sur leurs chances de réussite, etc.

---

30. L'Office de la langue française suggère l'appellation « classe multiprogramme » pour désigner ce qui est connu chez nous sous l'appellation « classe à divisions multiples »; il suggère aussi « classe » à la place de « degrés ». Vu l'ambiguïté de l'expression « classe multiprogramme », le Conseil parlera plutôt de « groupes à classes multiples » ou de « classes jumelées (ou combinées) ».

Sur le plan du financement, les enseignants doutent qu'on consacre vraiment aux petites écoles et aux groupes à classes multiples qui s'y retrouvent le plus fréquemment, les sommes d'argent que la formule des règles budgétaires leur destinerait normalement. Ils dénoncent aussi dans la même ligne d'idée le fait que, trop souvent, des motifs d'ordre plus financier que pédagogique présideraient à la constitution des groupes d'élèves en vue d'économiser des postes d'enseignants. L'exemple suivant illustre leur point de vue:

	Situation A	**Situation B**	
2e année: 90 élèves	4 gr. 22-23	3 gr. 26 restent 13	Une classe combinée de 26 élèves
3e année: 65 élèves	3 gr. 22-22-21	2 gr. 26 restent 13	

B) Commentaires

Il est indéniable que la tâche des enseignants des groupes à classes multiples est l'une des plus lourdes. Elle demande beaucoup d'attention et d'ingéniosité dans la « gestion » simultanée de ces groupes où chaque enfant réclame sa part d'aide personnelle.

Il est certain que les circonstances prévalant en certains milieux rendent inévitable la formation de groupes à classes multiples. Cette formule n'est pas nécessairement exempte de « vertus » pédagogiques et éducatives. Un auteur comme Goodlad la préconise pour sa part. Certaines écoles du Québec vont dans le même sens et en font l'expérimentation à cause de sa dynamique particulière.

En aucun cas toutefois, devant l'inévitable existence de ces groupes à classes multiples, on ne peut se soustraire à l'obligation de les entourer de conditions propices aux apprentissages des élèves et au travail des enseignants.

Recommandations

74- Fournir aux enseignants des groupes à classes multiples des modèles d'organisation et des guides susceptibles de les aider à intégrer les objectifs et à adapter les contenus des programmes.

75- Fixer des maxima d'élèves protégés dans toute la mesure du possible.

76- Accorder un soin particulier à jumeler les classes le mieux possible sur le plan de l'enseignement.

77- Assurer un support adéquat de conseillers pédagogiques et de professionnels non enseignants aux enseignants de ces classes.

78- Co. nmuniquer toute information en rapport avec les budgets obtenus et effectivement utilisés pour les écoles possédant des groupes à classes multiples.

3.2.c.9 Les enseignants spécialistes

Dans son rapport préliminaire du 28 avril 1984, le Conseil soulignait brièvement la situation de certains enseignants dits spécialistes au primaire et proposait quelques recommandations à leur sujet. Il précisera ici davantage cette situation.

A) La situation

Dans leur exposé sur la condition enseignante, de nombreux syndicats d'enseignants ont mis en évidence la situation particulièrement difficile où se trouveraient un grand nombre d'enseignants spécialistes du primaire et, pour certaines activités, du pré-scolaire. Il s'agit plus précisément des spécialistes en arts (arts plastiques, musique, art dramatique, danse), en langues secondes, en éducation physique.

À cause de la taille réduite des écoles du primaire, ces enseignants sont la plupart du temps itinérants. Ils parcourent parfois, surtout en milieu rural, des distances appréciables deux, trois, quatre ou cinq écoles; ce temps de déplacement n'est pas compté dans leur tâche. Ils rencontrent ainsi chaque semaine 20, 25, 30, 35 et même 40 groupes d'élèves de toutes natures, par exemple des classes combinées, des classes d'accueil, des groupes de maturation, des groupes de déficients mentaux. Le nombre et la diversité des élèves rendent très aléatoires la connaissance de chaque élève ainsi que l'évaluation et l'aide particulière requises pour chacun d'eux.

Sur le plan de l'organisation pédagogique, le fait de fractionner le temps d'enseignement en courtes périodes (v.g. 30 ou 35 minutes) accroît d'autant le nombre de groupes d'élèves à rencontrer. En outre, ces courtes séquences laissent bien peu de temps utile d'enseignement si l'on tient compte des cinq ou dix minutes de mises en situation et de conclusion requises.

Sur le plan de l'organisation matérielle, ces enseignants affirment devoir souvent travailler avec des moyens fort limités. Ils doivent consacrer beaucoup de temps à la préparation, à l'achat, au rangement et à l'entretien du matériel et de l'équipement, ce qui n'est pas non plus compté dans leur tâche. Par contre, on leur confie, s'il le faut, en vertu du décret, des temps de surveillance pour assurer leurs 27 heures de présence à l'école.

Sur le plan des relations interpersonnelles, ces enseignants souffrent de ne pouvoir s'intégrer à part entière à l'équipe de chaque école, n'étant attachés à aucune très souvent. Considérés comme des « gens de passage », ils n'ont, règle générale, dans ces écoles « visitées » ni place attitrée pour travailler, ni participation réelle aux journées pédagogiques, ni liens organiques suivis sur le plan pédgogique avec les 20 à 25 enseignants titulaires concernés par leurs élèves.

On déplore aussi l'approche trop discrétionnaire des commissions scolaires dans le choix des spécialités à dispenser par des spécialistes et dans la détermination du temps à accorder à chacune.

Telle est la situation générale qu'on a exposée au Conseil. Sans remettre en cause le principe de l'existence des spécialistes, on réclame une participation plus effective des enseignants dans la détermination des conditions générales touchant l'affectation des tâches, la dispensation de la tâche, les conditions matérielles, le soutien pédagogique et l'intégration aux écoles visitées.

B) Commentaires

La situation des spécialistes est parfois enviée par les enseignants généralistes du primaire à cause de la possibilité qu'ils ont de se limiter à une matière et de pouvoir s'y consacrer en profondeur. Elle n'en comporte pas moins des problèmes non négligeables pour lesquels s'impose la recherche des meilleurs correctifs raisonnables.

Par exemple, il est bien évident qu'on pourrait, par un peu plus d'attention et de considération, améliorer l'intégration des spécialistes aux écoles visitées et leur assurer en ces lieux un espace personnel pour y travailler. On pourrait aussi, en rallongeant la durée de présence auprès des élèves, diminuer le nombre de groupes à rencontrer. Car, en certains cas, la situation actuelle frise le ridicule et crée chez les élèves et les enseignants une insatisfaction fort compréhensible.

Un effort s'impose donc afin que les facteurs de complexité mentionnés soient pris en considération en ce qui concerne la tâche des spécialistes au primaire.

Recommandations

79- Considérer, dans le contexte actuel, pour les enseignants spécialistes, le temps moyen d'enseignement comme étant un temps maximum s'ils doivent effectuer de longs et nombreux déplacements entre les écoles.

80- Inclure le temps de ces déplacements dans le temps total de travail à l'école.

81- Exempter ces spécialistes itinérants de la surveillance d'élèves qu'on leur demande parfois pour compléter leur tâche éducative.

82- Rechercher des formules permettant de limiter à vingt le nombre de groupes d'élèves à rencontrer, sur cinq jours, v.g. rallonger la durée des périodes d'enseignement ou concentrer l'enseignement d'une matière sur une base semestrielle dans une école.

83- Prendre des mesures afin de diminuer le nombre d'enseignants itinérants et le nombre d'écoles à visiter.

84- Accorder une attention particulière à l'intégration des enseignants spécialistes à la vie pédagogique et professionnelle des écoles, particulièrement en ce qui concerne l'assignation d'un lieu de travail ainsi que l'organisation et la tenue des journées pédagogiques.

3.2.c.10 La situation des enseignants ex-religieux sécularisés après 1965

Le Conseil aborde le cas des enseignants ex-religieux sécularisés après 1965 non parce qu'il comporte une dimension pédagogique particulière. Mais, sous l'angle plus large de la condition enseignante, il ne peut toutefois éviter de souligner le contexte particulier de ces enseignants car, sous plusieurs aspects, l'exercice de leur profession les place dans une situation fort pénible qui mérite considération.

A) La situation

Avant le 1er juillet 1965, la loi permettait aux religieux enseignants, hommes ou femmes, qui quittaient leur communauté de participer au Fonds de pension de fonctionnaires en rachetant, sur paiement de la prime, leurs années d'enseignement à titre de religieux ou de religieuses. Le 1er juillet 1965, la loi 57 créant le régime de retraite des enseignants (R.R.E) abolissait ce droit. Elle leur enlevait aussi la possibilité que leur laissait la loi précédente de faire reconnaître, pour fins de pension, jusqu'à 10 années d'enseignement au Canada comme religieux, en plus, après dix ans de participation au régime, de pouvoir ajouter à ce nombre à raison d'une année pour chaque année de participation au-delà de 10.

En 1973, une loi créait le R.R.E.G.O.P (régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics) et offrait aux ex-religieux qui acceptaient d'y adhérer, de racheter jusqu'à sept années de services mais pour fins d'admissibilité à la pension et non

pour en déterminer le montant. En fait, cette loi n'assurait qu'un crédit de rente, rente viagère payable à compter de 65 ans seulement. En 1978, la loi 60 concernant la protection à la retraite de certains enseignants accordait aux ex-religieux un crédit de rente viagère de 1% en vigueur à 65 ans pour les années d'enseignement à titre de religieux. Elle exigeait toutefois de passer au R.R.E.G.O.P, de racheter à un coût élevé (2 000$ en moyenne) ces crédits de rente, non indexables et payables à 65 ans seulement; en outre, était imposée une réduction de 6% du montant de la pension par année d'anticipation de prise effective de cette pension.

Ces informations ne donnent qu'une idée sommaire du contenu de ces lois car elles sont beaucoup plus complexes et considérables dans leurs spécifications. Il importe surtout d'en connaître les effets pratiques.

À cet égard, une vive insatisfaction règne chez les enseignants ex-religieux car toutes ces tentatives de solution pour pallier la perte d'un droit existant avant le 1er juillet 1965 n'ont pas réussi à mettre en place un régime qui leur semble équitable.

En effet, ces mesures législatives ont pour résultat de placer ces enseignants (ils sont environ 2 800) dans la situation où, pour avoir droit à une pension comparable à celle de leurs collègues, ils doivent demeurer dans l'enseignement jusqu'à 60, 65 et même parfois jusqu'à 70 ans et plus.

Rappelons ici que le régime de retraite des enseignants permet, normalement à compter de 35 ans de service, de recevoir une pension basée sur le traitement moyen des cinq années les mieux rémunérées multiplié par 2% pour chacune des années de service (lois du R.R.E et du R.R.E.G.O.P). Un enseignant à la retraite, ordinairement prise entre 54 et 57 ans, reçoit donc quelque 70% du salaire des dernières années qu'il touchait comme enseignant actif.

Dans le cas des enseignants ex-religieux, ce pourcentage se situerait à quelque 40% à 45%. Et ce, même parfois après plus de 35, 40 ou 45 ans de services professionnels.

C'est pourquoi les enseignants ex-religieux réclament depuis plusieurs années de pouvoir racheter sans pénalité toutes les années d'enseignement faites au Québec ou à l'étranger avant juillet 1965. Ils réclament aussi le droit, comme les autres enseignants, de prendre leur retraite anticipée sans pénalité après 32 ans de service et 55 ans d'âge comme le permet le R.R.E. Évidemment, ils réclament aussi la demi-pension au conjoint survivant que prévoie le R.R.E..

De nombreux organismes ont accordé leur appui aux principales revendications de ces enseignants ex-religieux.Le gouvernement a jusqu'ici opposé une fin de non-recevoir aux demandes de ces enseignants en évoquant des budgets de l'ordre de 124 millions de dollars pour régler un problème qui toucherait aussi des ex-religieux oeuvrant en d'autres secteurs que l'enseignement.

B) Commentaires

La situation des enseignants laïcisés après le 1er juillet 1965 apparaît paradoxale et inéquitable à sa face même.

Paradoxale en ce sens que, au moment où l'on parle de vieillissement relatif de la profession d'enseignant et de l'urgence d'introduire du sang neuf dans les écoles; au moment aussi où le gouvernement tente, par des mesures alléchantes de préretraite, de hâter la sortie du marché du travail d'enseignants, d'administrateurs scolaires et de fonctionnaires, que des éducateurs appartenant au même domaine d'activités et comptant le nombre réglementaire d'années de service doivent demeurer à leur poste plusieurs années encore.

Inéquitable aussi par le fait que pour un nombre égal d'années de services envers les jeunes et la population, de nombreux enseignants ex-religieux devraient se résigner à un revenu de retraite bien inférieur à celui de leurs collègues si diverses raisons les obligeaient à se retirer dès maintenant au lieu de « résister » sur le métier jusqu'à 60, 65 ou 70 ans. D'ailleurs, certains voudraient-ils, en raison du nombre impressionnant de leurs années de services, profiter des mesures de résorption touchant la possibilité de retraite anticipée, qu'ils ne le pourraient pas, leur nombre d'années officiellement « cotisées » étant inférieur à 32.

Une telle situation ne peut laisser personne indifférent sous l'angle de la justice envers les membres d'un même corps d'emploi.

Le Conseil n'a pas l'expertise requise pour évaluer le coût exact de la demande des enseignants ex-religieux sur le plan actuaire compte tenu de l'échelle d'âge de ceux-ci et compte tenu aussi du fait des implications possibles sur d'autres enseignants sécularisés oeuvrant en d'autres domaines que l'enseignement.

Le Conseil ne veut pas non plus, dans le cadre de cette étude, se lancer dans l'exploration de toutes les issues possibles face à ce problème: rachat entier, rachat partiel, mesures spéciales de retraite anticipée, etc. Il estime que le débat en cours sur cette question, s'il est conduit honnêtement et sous le signe de l'équité, devrait permettre d'en arriver à un règlement favorable et juste pour ces 2 800 enseignants.

Recommandations

85- Que l'étude de la question du rachat des années de services des enseignants ex-religieux sécularisés après le 1er juillet 1965 soit reprise en vue d'un règlement prochain équitable envers ces éducateurs.

3.2.d Les moyens mis en oeuvre

Tout au long de ce rapport, au gré des diverses situations analysées, est ressortie constamment l'idée de la nécessaire adéquation entre les fins éducatives et les moyens utilisés. Le Conseil veut maintenant s'attarder sur quelques aspects qu'il n'a parfois qu'effleurés au passage et qu'il lui semble nécessaire de préciser davantage. Il commente donc les aspects suivants qui ont tous des implications sur la condition enseignante:

— les ressources matérielles,
— les ressources humaines: personnel professionnel non enseignant et personnel de soutien,
— le financement des commissions scolaires.

3.2.d.1 Les ressources matérielles

Durant les audiences, dans les mémoires et dans les entrevues, le Conseil a reçu d'enseignants chargés de matières très diverses des doléances sur la situation que leur suscite l'insuffisance des ressources matérielles qu'ils jugent nécessaires à leur travail. Ces ressources matérielles concernent de nombreux aspects de l'organisation des écoles: matériel didactique écrit ou audio-visuel, ameublement, équipement, locaux de travail, machinerie, outils, bibliothèques, laboratoires, cours de récréation, etc.

Les carences observées étaient naturellement mises en relation avec l'importance et la difficulté de la matière enseignée de même qu'avec les exigences des apprentissages des élèves. C'étaient, par exemple, les éducatrices du préscolaire et les professeurs d'éducation physique et le problème des gymnases, de l'équipement et des aires extérieures; c'étaient les professeurs d'arts plastiques avec l'impact des nouveaux programmes sur le matériel à créer, avec leurs revendications pour obtenir la norme d'atelier comme au secteur professionnel, le tout doublé d'une vive inquiétude quant au sort des arts plastiques face au choix des options qu'offrent les commissions scolaires. C'étaient les professeurs de cours de formation morale à la leçon pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux et l'organisation matérielle souvent inadéquate où ils oeuvrent. C'étaient les

professeurs d'équipement motorisé et le vieillissement des équipements, etc.

Toutes ces récriminations illustraient des facettes de la condition enseignante. Très souvent, elles trahissaient certaines appréhensions sur le sort que l'avenir réserve à la matière d'enseignement elle-même et l'on pressait le Conseil d'intervenir sous cet angle également. On comprendra qu'il eût été impossible au Conseil de le faire sans dépasser de beaucoup le cadre de la présente étude. Il n'a pas été possible non plus au Conseil d'examiner en détail pour chaque matière d'enseignement les exigences matérielles requises.

Le Conseil estime toutefois avoir fait des analyses et des recommandations assez larges pour rejoindre les conditions, matérielles ou autres, de l'ensemble des enseignants. Il restera, il va sans dire, à chaque milieu de les appliquer spécifiquement à la situation concernée.

Le Conseil n'en pense pas moins que trop souvent les enseignants doivent consacrer une part excessive de leur temps à préparer du matériel didactique qu'on devrait leur rendre disponible normalement.

Sur ce point, le Conseil, au chapitre 5, insiste sur la participation des enseignants à la fabrication du matériel didactique. Cette activité doit toutefois se réaliser dans des conditions favorables, v.g. l'existence d'un projet officiel à la commission scolaire. Il en conclut donc qu'entre un état d'attentisme envers l'employeur providence et la prise en charge totale de la fabrication, de l'entretien et des réparations du matériel et de l'équipement par les enseignants, il y a quelque part un modus vivendi qu'on devrait trouver. Car, entre un régime idéal mais tellement plantureux qu'il pourrait tuer toute créativité et une situation de disette extrême qui épuise et décourage, il y a un juste milieu à rechercher.

Il se peut que les administrations ne soient pas toujours suffisamment sensibles envers ce problème des moyens matériels que rencontrent les enseignants. Elles contrôlent la quantité de papier à photocopier dans les écoles mais ont-elles toujours fait une analyse fine des besoins sous-jacents? Elles refusent d'inclure dans le temps des enseignants à l'école le temps requis pour inventorier, réquisitionner, acheter, entretenir et réparer matériel et équipement, mais évaluent-elles toujours ce que cela exige? Dans certains milieux, toutefois, on se montre sensible à cette question et on s'oriente vers un inventaire systématique de l'état de chaque école sur le plan matériel eu égard aux activités qu'elle doit offrir.

Recommandations

86- Que, pour chaque programme d'étude, une analyse soit faite dans les commissions scolaires quant à l'état des ressources matérielles en fonction des besoins pédagogiques essentiels.

87- Que cet inventaire se fasse en concertation avec les écoles et le personnel qui y oeuvre.

88- Que l'on développe des projets de création et d'expérimentation de moyens didactiques; à cette fin, profiter de la présence d'enseignants en disponibilité pour les mettre à contribution, eux ou, par substitution, d'autres enseignants qui en auraient la capacité.

89- Que l'on instaure, sur les plans national et régional, des centres de ressources où l'on pourrait concevoir, évaluer et diffuser du matériel didactique.

3.2.d.2 Les ressources humaines: les professionnels non enseignants et le personnel de soutien

L'étude du Conseil porte sur la condition enseignante. Mais il lui paraît nécessaire de parler, ne fût-ce que brièvement, de deux autres catégories de personnel: les professionnels non enseignants (PNE) et le personnel de soutien.

En effet, ceux-ci travaillent dans les mêmes commissions scolaires, dans les mêmes écoles et, dans la réalité vécue, parfois même quotidiennement, ils deviennent pour les enseignants des collaborateurs souvent irremplaçables. Leur condition, semblable à certains égards à celle des enseignants, n'en possède quand même pas moins des particularités qu'il faut mettre en lumière. Considérant que les conditions faites à ces deux catégories de personnel peuvent avoir des incidences non négligeables sur la condition enseignante, le Conseil soulève quelques-uns des problèmes que les mémoires et les audiences lui ont révélés. Il fait donc un bref état séparé de la situation qui prévaut, selon le cas, pour le personnel professionnel non enseignant et le personnel de soutien; mais ses commentaires et ses recommandations seront regroupés.

A — La situation

A.1 Les professionnels non enseignants (PNE)

Selon les données reçues, ces professionnels se répartissent en 22 catégories d'emploi[29]. Ils travaillent auprès des élèves, jeunes ou

29. Voir l'Annexe C. Elle est tirée de la section du mémoire de la CEQ développé conjointement avec le Syndicat des professionnelles et professionnels du réseau scolaire du Québec et la Fédération des professionnelles et professionnels des services éducatifs du Québec.

adultes et, pour une forte majorité d'entre eux, auprès des enseignants.

Dans ce cas, les domaines les plus fréquents de leurs activités sont: l'intervention personnelle auprès des élèves, l'animation de la vie de l'école, l'animation pédagogique et les moyens d'enseignement.

Certains aspects de la condition de ces professionnels non enseignants méritent d'être soulignés ici:

— Le nombre de professionnels non enseignants n'aurait cessé de décroître au cours des dernières années. De 4 138 en 1977, il serait passé à 3 339 en 1983-1984. Cette diminution de 799 PNE (—19,3%) fait que cette catégorie de personnel est la plus touchée, compte tenu de la courbe de décroissance de l'effectif étudiant. Les mises en disponibilité de nombreux PNE témoignent de cette décroissance: 330 en 1983-1984 (voir le tableau 13, page 47). De ce nombre, 69 n'étaient pas réengagés en date du 20 mars 1984 (voir le tableau 18, page 121).

— L'effet immédiat sur eux est le plus grand nombre de dossiers dont chacun a la charge: v.g. un conseiller pédagogique chargé de 5 à 6 matières d'enseignement. Cette situation les oblige souvent à se limiter à des interventions parcellaires, « au plus pressé », à distance par rapport aux enseignants, sans suivi véritable...

— Sur le plan professionnel, ces professionnels non enseignants s'inquiètent du chevauchement des tâches qu'on leur confierait normalement, v.g. l'implantation des programmes, faits souvent par d'autres à qui on demande d'être des « multiplicateurs », des « formateurs », des « implantateurs », et qui n'ont pas toujours la compétence nécessaire pour le faire.

— La somme de 81$/PNE/année qui leur est allouée pour le perfectionnement est jugée dérisoire et serait un obstacle non négligeable à leur mise à jour professionnelle.

— Sur le plan de la participation, de l'information et des communications, les PNE seraient de plus en plus laissés de côté dans les grandes opérations d'analyse des besoins, de planification et d'évaluation des services. On leur demanderait surtout du « travail pompier », à la pièce...

Ces professionnels ont longuement exposé au Conseil comment cette situation se répercute en de nombreux domaines des services à l'école: prévention de la délinquance et du suicide, enfance en difficulté, enseignement professionnel, éducation des adultes, application des programmes, etc. Le Conseil ne revient pas ici sur ces situations qui sont décrites en d'autres sections précédentes.

Recommandations

86- Que, pour chaque programme d'étude, une analyse soit faite dans les commissions scolaires quant à l'état des ressources matérielles en fonction des besoins pédagogiques essentiels.

87- Que cet inventaire se fasse en concertation avec les écoles et le personnel qui y oeuvre.

88- Que l'on développe des projets de création et d'expérimentation de moyens didactiques; à cette fin, profiter de la présence d'enseignants en disponibilité pour les mettre à contribution, eux ou, par substitution, d'autres enseignants qui en auraient la capacité.

89- Que l'on instaure, sur les plans national et régional, des centres de ressources où l'on pourrait concevoir, évaluer et diffuser du matériel didactique.

3.2.d.2 Les ressources humaines: les professionnels non enseignants et le personnel de soutien

L'étude du Conseil porte sur la condition enseignante. Mais il lui paraît nécessaire de parler, ne fût-ce que brièvement, de deux autres catégories de personnel: les professionnels non enseignants (PNE) et le personnel de soutien.

En effet, ceux-ci travaillent dans les mêmes commissions scolaires, dans les mêmes écoles et, dans la réalité vécue, parfois même quotidiennement, ils deviennent pour les enseignants des collaborateurs souvent irremplaçables. Leur condition, semblable à certains égards à celle des enseignants, n'en possède quand même pas moins des particularités qu'il faut mettre en lumière. Considérant que les conditions faites à ces deux catégories de personnel peuvent avoir des incidences non négligeables sur la condition enseignante, le Conseil soulève quelques-uns des problèmes que les mémoires et les audiences lui ont révélés. Il fait donc un bref état séparé de la situation qui prévaut, selon le cas, pour le personnel professionnel non enseignant et le personnel de soutien; mais ses commentaires et ses recommandations seront regroupés.

A — La situation

A.1 Les professionnels non enseignants (PNE)

Selon les données reçues, ces professionnels se répartissent en 22 catégories d'emploi[29]. Ils travaillent auprès des élèves, jeunes ou

29. Voir l'Annexe C. Elle est tirée de la section du mémoire de la CEQ développé conjointement avec le Syndicat des professionnelles et professionnels du réseau scolaire du Québec et la Fédération des professionnelles et professionnels des services éducatifs du Québec.

adultes et, pour une forte majorité d'entre eux, auprès des enseignants.

Dans ce cas, les domaines les plus fréquents de leurs activités sont: l'intervention personnelle auprès des élèves, l'animation de la vie de l'école, l'animation pédagogique et les moyens d'enseignement.

Certains aspects de la condition de ces professionnels non enseignants méritent d'être soulignés ici:

— Le nombre de professionnels non enseignants n'aurait cessé de décroître au cours des dernières années. De 4 138 en 1977, il serait passé à 3 339 en 1983-1984. Cette diminution de 799 PNE (—19,3%) fait que cette catégorie de personnel est la plus touchée, compte tenu de la courbe de décroissance de l'effectif étudiant. Les mises en disponibilité de nombreux PNE témoignent de cette décroissance: 330 en 1983-1984 (voir le tableau 13, page 47). De ce nombre, 69 n'étaient pas réengagés en date du 20 mars 1984 (voir le tableau 18, page 121).

— L'effet immédiat sur eux est le plus grand nombre de dossiers dont chacun a la charge: v.g. un conseiller pédagogique chargé de 5 à 6 matières d'enseignement. Cette situation les oblige souvent à se limiter à des interventions parcellaires, « au plus pressé », à distance par rapport aux enseignants, sans suivi véritable...

— Sur le plan professionnel, ces professionnels non enseignants s'inquiètent du chevauchement des tâches qu'on leur confierait normalement, v.g. l'implantation des programmes, faits souvent par d'autres à qui on demande d'être des « multiplicateurs », des « formateurs », des « implantateurs », et qui n'ont pas toujours la compétence nécessaire pour le faire.

— La somme de 81$/PNE/année qui leur est allouée pour le perfectionnement est jugée dérisoire et serait un obstacle non négligeable à leur mise à jour professionnelle.

— Sur le plan de la participation, de l'information et des communications, les PNE seraient de plus en plus laissés de côté dans les grandes opérations d'analyse des besoins, de planification et d'évaluation des services. On leur demanderait surtout du « travail pompier », à la pièce...

Ces professionnels ont longuement exposé au Conseil comment cette situation se répercute en de nombreux domaines des services à l'école: prévention de la délinquance et du suicide, enfance en difficulté, enseignement professionnel, éducation des adultes, application des programmes, etc. Le Conseil ne revient pas ici sur ces situations qui sont décrites en d'autres sections précédentes.

A.2 Le personnel de soutien

Ce personnel, le plus nombreux après les enseignants, compte, en 1983-1984, 17 960[30] personnes oeuvrant dans les commissions scolaires: secrétaires, techniciennes et techniciens, concierges, agentes et agents de bureau, ouvrières et ouvriers d'entretien et de services, apparitrices et appariteurs, magasinières et magasiniers, etc.

Ces travailleurs et travailleuses considèrent aussi, comme les professionnels non enseignants, que leur situation se dégrade et que les effets sur la condition enseignante et la qualité des services sont fort importants. Voyons-en quelques aspects:

— Les coupures dues à la fusion de postes sont devenues un phénomène courant. Ainsi, en 1983-1984, 733 employés de soutien furent mis en disponibilité (voir le tableau 13 de la page 47). De ce nombre 107 n'étaient pas réengagés en mars 1984 (voir le tableau 18, page 121).

Graduellement, la diminution du personnel de soutien amène un alourdissement de la tâche de ceux qui demeurent en poste ainsi qu'une réduction des services réguliers rendus aux enseignants, dont ils sont les collaborateurs.

— Cette réduction du personnel de soutien, dont plusieurs voient normalement à l'entretien et au contrôle de l'équipement, de l'outillage ou du matériel de laboratoire, aurait comme effet une détérioration plus grande du matériel et des dangers accrus d'accidents et de vols.

— Sur le plan pédagogique, la diminution du personnel empêche ou diminue parfois bien des services essentiels aux élèves: expériences de laboratoire, aide technique à la bibliothèque, en audio-visuel, etc.

— Pour ce qui est du « secrétariat » et de l'imprimerie, ils seraient devenus la « bête noire » des enseignants, faute de services de soutien spécialisés. Les enseignants, à cause des longues attentes pour que leurs textes soient dactylographiés et imprimés, doivent souvent s'en charger eux-mêmes au détriment d'activités plus utiles pédagogiquement.

— Le personnel de soutien est ordinairement écarté des consultations et des prises de décision concernant la vie collective de l'école. Il a peu de place aux instances de représentation officielle.

— Les sommes consacrées au perfectionnement du personnel de soutien (quelques 24$/personne) laissent des possibilités plus que minces de faire quelque chose de valable.

30. Selon les données du Fichier PERCOS du MEQ.

B — Commentaires

La situation décrite pour le personnel professionnel non enseignant et le personnel de soutien permet de faire sans peine deux constats: a) la situation de ces catégories de personnel laisse à désirer à maints égards quand elle ne se détériore pas nettement; b) la condition enseignante ne peut qu'en subir les répercussions, directement ou indirectement, de même que les services offerts aux jeunes.

Il est évident que ces catégories de personnel, les plus vulnérables en termes de protection syndicale et les moins régies par des normes générales d'embauche, sont relativement les plus rapidement touchées par les diminutions de postes. Elles constituent souvent le « mou » dans lequel on coupe ultimement pour équilibrer les budgets.

La fusion des postes et ses incidences sur la multiplication des dossiers et la diversité des fonctions amènent assurément un alourdissement appréciable de la charge de travail d'un grand nombre et une disponibilité moins grande aux enseignants et aux élèves. Il serait donc requis que des normes plus précises régissent l'embauche et les mises en disponibilité des professionnels non enseignants et du personnel de soutien.

La situation de « décroissance » du nombre de ces employés ainsi que des services qu'on peut attendre de ceux qui restent va de pair avec un malaise réel et un état d'insatisfaction que les enseignants ont manifestés sur plusieurs aspects. C'est surtout le cas pour le soutien dans l'application des programmes, l'évaluation pédagogique, l'intégration des enfants en difficulté et l'utilisation des moyens techniques d'enseignement, alors que l'augmentation visible des besoins aurait dû normalement pour le moins freiner la décroissance des effectifs.

Par ailleurs, en ce qui concerne les communications et la participation, il semble exister à cet égard des problèmes d'intégration de ces personnes à la vie de l'école, et il serait urgent de les solutionner pour le bien de tous. Il en est ainsi des possibilités de perfectionnement.

Bref, sans reprendre et commenter chacune des facettes de la situation décrite, le Conseil constate néanmoins que les professionnels non enseignants et le personnel de soutien sont souvent méconnus quant à l'importance, la valeur et la portée de leurs travaux et qu'on ne mesure pas toujours suffisamment les répercussions de leur situation sur celle des enseignants.

C'est pourquoi, tant pour ces professionnels et le personnel de soutien que pour les enseignants et les services éducatifs, le Conseil formule quelques recommandations.

Recommandations

90- Que, pour la qualité du travail professionnel et les possibilités de services aux élèves et aux enseignants, le nombre de postes de personnel de soutien et de professionnels non enseignants soit régi par des normes plus claires et plus conformes aux besoins réels des services pédagogiques, éducatifs et sociaux; que le nombre de postes des PNE soit basé sur un rapport déterminé pour un effectif étudiant global dans la commission scolaire.

91- Que l'on accorde aux professionnels non enseignants et au personnel de soutien des moyens accrus et des formes appropriées de perfectionnement.

92- Que, dans un esprit de concertation, les professionnels non enseignants et le personnel de soutien, selon leur champ de responsabilités, soient davantage impliqués et consultés dans les activités de planification, de réalisation et d'évaluation des activités de l'école et de la commission scolaire.

93- Que, pour ce qui concerne les conseillers pédagogiques, ils soient affectés aux dossiers sur lesquels ils sont effectivement compétents en vue d'aider vraiment les enseignants; si les circonstances les obligent à assumer des dossiers hors de leur compétence, qu'on leur accorde d'abord la formation adéquate.

Annexe C

Qui sont les professionnelles et professionnels oeuvrant dans le système scolaire?

« Nos membres se répartissent principalement dans les 22 catégories[31] d'emploi suivantes:

— l'agente ou l'agent de la gestion financière;
— l'agente ou l'agent de réadaptation (psycho-éducatrice ou psycho-éducateur ou orthopédagogue);
— l'agente ou l'agent d'information;
— l'analyste;
— l'animatrice ou l'animateur Kino-Québec;
— l'animatrice ou l'animateur de la vie scolaire;
— l'animatrice ou l'animateur de pastorale;
— l'attachée ou l'attaché d'administration;
— la ou le bibliothécaire;
— la conseillère ou le conseiller d'orientation ou la conseillère ou le conseiller en formation scolaire;
— la conseillère ou le conseiller en éducation chrétienne;
— la conseillère ou le conseiller en information scolaire et professionnelle;
— la conseillère ou le conseiller en mesure et évaluation;
— la conseillère ou le conseiller pédagogique;
— la ou le diététiste ou la conseillère ou le conseiller en alimentation;
— l'ergothérapeute, la ou le physiothérapeute;
— l'ingénieure ou l'ingénieur;
— l'orthophoniste ou l'audiologiste;
— la professionnelle ou le professionnel affecté à Passe-Partout;
— la professionnelle ou le professionnel de l'animation communautaire;
— la ou le psychologue ou la conseillère ou le conseiller en rééducation;
— la ou le spécialiste en moyens et techniques d'enseignement;
— la travailleuse sociale ou le travailleur social;

31. À la CECM, on retrouve certaines autres catégories: l'agente ou l'agent de protection, l'aviseuse ou l'aviseur légal, la préposée ou le préposé à l'administration, à l'ordonnancement, au personnel.

Alors que certains de nos membres oeuvrent essentiellement dans les centres administratifs des commissions scolaires (agente ou agent de gestion, d'information, ingénieure ou ingénieur, etc), une forte majorité travaille surtout auprès des enseignantes et enseignants, ainsi qu'auprès des élèves, jeunes ou adultes, et de leur milieu. Par ailleurs, une importante concentration de nos membres se retrouve dans les quatre corps d'emploi suivants: conseillère et conseiller pédagogiques, conseillère et conseiller d'orientation, animatrice et animateur de pastorale et psychologue, ou leurs titres équivalents. »

Source: Extrait du mémoire de la CEQ: section préparée par le Syndicat des professionnelles et professionnels du réseau scolaire du Québec et la Fédération des professionnelles et des professionnels des services éducatifs du Québec.

Tableau 18

Nombre de disponibles non réengagés en 1983-1984

Situation aux dates mentionnées / Catégorie de personnel	1er juil.	15 août	25 août	19 sept.	15 oct.	15 déc.	20 mars
• Enseignants	570	564	553	521	492	471	441
• Cadres et gérants	4	4	4	4	4	4	4
• Professionnels	81	76	76	75	73	69	69
• Employés de soutien	178	144	144	141	134	117	107
Total:	**833**	**788**	**777**	**741**	**703**	**661**	**621**

Source: M.E.Q. — Direction générale des réseaux, Direction des services administratifs

3.2.d.3 Le financement des commissions scolaires

Le thème du financement est constamment apparu en filigrane dans les échanges entre le Conseil et la plupart de ses interlocuteurs. Ceux-ci attribuaient une partie de leurs problèmes à l'insuffisance des budgets accordés par le Ministère ou par les commissions scolaires. Comme, dans l'ordre des moyens, « l'argent est le nerf de la guerre » sous certains aspects de l'éducation comme en d'autres domaines des services publics, des attentes nombreuses furent exprimées quant à l'ajustement à la hausse des budgets avec les nombreux besoins identifiés.

Il s'agit là d'une vaste et complexe question dont le Conseil n'a pas la possibilité de faire une analyse exhaustive dans le cadre de la présente étude. Il a déjà cependant, dans les avis antérieurs, fait des recommandations qui, il faut le souligner, ont été suivies pour plusieurs d'entre elles. Vu l'importance de ce sujet et de ses répercussions sur la condition enseignante et la qualité des services dans l'ensemble du Québec, le Conseil veut faire quelques considérations et soulever certaines interrogations à ce propos.

A — La situation

Depuis quelques années, les commissions scolaires doivent administrer des budgets « fermés », en fonction de subventions que leur accorde le M.E.Q. et des revenus provenant de la taxe locale. Ces budgets permettent une transférabilité d'un poste à l'autre selon les choix ou les priorités des commissions scolaires.

Ce système, qui élimine les traditionnels « pèlerinages » à Québec, force à une gestion serrée. Dans une perspective historique, à partir de 1978, il se présente aussi comme un effort de rationalisation de la gestion des budgets. Une autre opération fut conduite en même temps: le « dégraissage » maximum des effectifs. Ce « dégraissage », il fut réalisé d'abord grâce à des coupures importantes aux chapitres « autres personnels » (v.g. PNE et personnel de soutien) et « autres coûts » (chauffage, éclairage, fourniture, etc). Puis les coupures de personnel enseignant sont venues par le remplacement du « ratio » maître-élèves dans le décret par une formule tenant compte des tâches d'enseignement et du nombre d'élèves par groupe.

Présentement, le M.E.Q. et le Conseil du trésor utilisent pour l'attribution des postes d'enseignants un nouveau modèle normatif partant du nombre d'élèves de chaque degré et de chaque école selon des formules statistiques et mathématiques très complexes pour le profane. La « base historique » de l'année servant de référence (rap-

port maître-élèves établi à partir de la structure de la clientèle (1982-1983) se transpose en subventions pour l'année actuelle (1984-1985). On adresse beaucoup de reproches aux modalités de financement des commissions scolaires. On déplore les changements fréquents des règles du jeu dont les objectifs semblent parfois avant tout de réduire les coûts et de rectifier les erreurs de tir plutôt que de s'adapter aux besoins éducatifs. Le système actuel se baserait sur des paramètres historiques trop loin de la réalité présente, désavantagerait les commissions scolaires intégrées et les commissions scolaires de 4 000 élèves et moins, empêcherait une bonne planification à moyen terme vu les modifications annuelles aux règles et reléguerait au second plan les priorités locales.

Pour ce qui est du nombre d'élèves par groupe, ces règles ont un effet certain: plus les unités (commissions scolaires) sont grandes, plus la tendance vers le maximum se vérifie. Par contre, selon les représentants du Conseil du trésor, les petites commissions scolaires seraient avantagées relativement.

B — Commentaires

Le Conseil ne veut pas entrer plus avant dans l'examen technique de cette question fort controversée.

La nouvelle méthode d'allocation des ressources financières est encore « jeune ». En dépit de la complexité que lui reconnaissent ses utilisateurs, il se peut qu'elle devienne en se raffinant encore un instrument qui colle de plus près aux vraies réalités et aux besoins des divers milieux.

Le Conseil est cependant d'avis que cette méthode doit être remise en question constamment, surtout dans la perspective de pouvoir tenir compte au mieux des réalités les plus actuelles et d'offrir de la souplesse dans la planification et la mise en oeuvre des services éducatifs.

D'une part, le Conseil opte de préférence pour une méthode qui évite de transposer rigidement dans le temps présent la « base historique » datant de deux ans retenue comme point de référence. Cette manière de faire lui semble moins susceptible de tenir compte des besoins nouveaux qui surgissent présentement de partout. Ainsi, par exemple, il ne semble pas, alors que l'on est en plein coeur de l'application des nouveaux programmes d'études et des nouvelles politiques pédagogiques, que la méthode de calcul des subventions y soit sensible le moindrement. D'autre part, le Conseil croit préférable, quant à la possibilité de marge de manoeuvre à laisser aux divers milieux, que la base de calcul, simplifiée d'abord, accorde un volume de ressources financières en partant de paramètres moins mathématique-

ment collés sur des bornes très rapprochées les unes des autres (v.g. les moyennes et les maxima dans le calcul du nombre d'enseignants).

C'est pourquoi, précédemment, à la page 74, il a nettement privilégié l'usage d'un rapport général (ratio) maître-élèves dans la détermination du nombre d'enseignants à engager.

Sur un autre plan, les commissions scolaires ayant accusé un surplus budgétaire collectif accumulé d'environ 120 000 000 $ en 1982-1983, elles se font largement contester tant par les enseignants, pour n'avoir pas investi plus de ressources, que par le M.E.Q. et le Conseil du trésor pour réclamer davantage quand les coffres sont déjà pleins. De plus, en bien des milieux, on soupçonne les commissions scolaires de faire des choix plus que douteux dans les transferts d'un poste à l'autre des fonds reçus du M.E.Q. pour des fins spécifiques (v.g. l'enfance en difficulté, l'enseignement professionnel, les petites écoles, etc).

Sur tout cela, les commissions scolaires justifient leur surplus surtout par l'excellence de leur gestion et par la nécessité pour elles de faire quelques réserves pour l'achat nécessaire et imminent de matériel (v.g. les manuels scolaires à venir, les ordinateurs, etc). En admettant le bien-fondé de cette argumentation des commissions scolaires, il serait tout de même souhaitable qu'elles agissent envers leur milieu dans la plus grande transparence quant à l'usage exact des fonds obtenus pour des fins précises.

Enfin, le Conseil veut ajouter qu'à son avis, les mesures prises durant plusieurs années successives pour comprimer les dépenses au poste « autres coûts » et les financer en grande partie grâce aux réductions de postes chez le personnel non enseignant ont eu un effet cumulatif regrettable en termes de services offerts aux jeunes et aux enseignants. Un rattrapage serait sûrement souhaitable pour les années à venir.

Les analyses récentes du M.E.Q. et du Conseil du trésor permettent de constater que le resserrement des dépenses publiques en éducation semble porter ses fruits. Des données démontrent, en effet, que l'effort de rationalisation permet au Québec de se situer d'une façon satisfaisante dans l'ensemble des provinces canadiennes quant à la part relative de ses investissements en éducation. Le Conseil souhaite, en conséquence, que les modèles actuels de financement soient assouplis de façon à tenir compte des nombreuses exigences dont il a fait état dans ce chapitre et qui pèsent lourdement sur le développement actuel du système d'éducation.

Recommandations

94- Que le M.E.Q. ajuste ses méthodes d'allocation de ressources de façon à tenir compte concrètement;

—du rétablissement des rapports maître-élèves dans l'estimation des effectifs enseignants;

—du calcul des ressources humaines et matérielles essentielles à l'implantation des diverses politiques ministérielles qu'il préconise;

—des disparités importantes existant entre les écoles de différents milieux: petites écoles, écoles de milieux socio-économiquement faibles, milieux ethno-culturels, etc;

—des besoins diversifiés des commissions scolaires.

95- Que les commissions scolaires rendent plus visibles leurs choix relatifs aux modes d'allocation des ressources dont elles disposent.

Chapitre 4

Les rapports entre les enseignants et les autres intervenants en éducation

Cette dimension de la condition enseignante peut être regardée sous bien des angles. Car les rapports entre les enseignants et les autres intervenants ont des objectifs différents selon les circonstances; ils s'établissent à des niveaux et des structures variables selon leur objet, la nature des personnes et la fonction des organismes; ils reposent sur des conditions de succès spécifiques; ils vont de la simple relation interpersonnelle à la participation collective formelle à une opération donnée.

Pour les fins de son étude, le Conseil a choisi de retenir le triple volet *information — communications — participation*, dont les composantes ont des rapports directs entre elles, et de les situer à *trois niveaux*: l'école et son milieu immédiat, la commission scolaire, le ministère de l'Éducation. Il a choisi de traiter aussi dans cette section du type de rapport le plus formalisé et le plus percutant: la *négociation des conventions collectives*.

4.1 L'information — les communications — la participation

A — La situation

En dépit des rapports étroits entre ces trois dimensions, le Conseil croit pertinent que chacune fasse l'objet d'une description et de commentaires spécifiques.

A.1 L'information

A — La situation

Comment caractériser la situation observée quant à la circulation de l'information multidirectionnelle en milieu scolaire? Il serait assez juste de dire, selon les témoignages entendus, que cette information est incomplète, que souvent elle ne se rend qu'à certains paliers et se fait à sens unique, qu'elle est d'autant plus mince que son origine est lointaine et qu'elle ne suffit pas à jeter les bases d'une communication éclairée entre les partenaires.

Les enseignants déplorent deux faits principaux: les limites de l'information qu'ils reçoivent et leurs difficultés à rétroagir, à partir de la base, en termes de renseignements sur les réalités vécues.

Effectivement, il se révèle que les enseignants, pour un bon nombre, sont souvent dans une sérieuse ignorance de ce qui provient des hauts lieux de décision: le ministère de l'Éducation et la commission scolaire. Ils savent parfois peu ou rien de leurs politiques, de leurs règles, de leurs plans à court ou à moyen terme, de leurs intentions, de leurs services, de leurs publications, du sens des changements attendus de l'école. Plus souvent qu'on le pense, certains documents, par exemple tel guide pédagogique émanant du M.E.Q., ne leur parviennent que longtemps après leur publication ou demeurent tout simplement sur les tablettes quelque part.

Par ailleurs, les enseignants, semble-t-il, ne font pas toujours l'effort voulu pour obtenir cette information, accéder eux-mêmes directement aux sources existantes et en tirer vraiment profit. À cet égard, les commissions scolaires, le M.E.Q. et ses directions régionales sont loin d'être pris d'assaut. On attend plutôt une information qui ne vient pas.

Sous l'angle des principaux moyens d'information mis en oeuvre par les diverses instances, on peut noter que certaines commissions scolaires publient régulièrement un bulletin d'information faisant état, par exemple, des décisions prises par les commissaires. En provenance du M.E.Q., la revue *Vie pédagogique*, avec un tirage de 45 000 exemplaires, demeure, depuis la disparition de *Informeq* et de *Éducation Québec*, la publication pédagogique la plus répandue en milieu enseignant. Une nouvelle revue ministérielle d'information générale, *L'Éducation — Tour d'horizon*, a été publiée à titre d'essai en avril 1984 mais, apparemment, sa publication sera abandonnée. Le milieu scolaire semble ressentir une carence sérieuse d'informations générales en provenance du M.E.Q. Pour certains, c'est la « page blanche », notamment en ce qui a trait aux publications destinées spécifiquement aux anglophones. Pour leur part, les trois centrales syndicales d'enseignants (CEQ, PAPT, et PACT) et certains de leurs syndicats membres publient régulièrement soit un bulletin d'information, soit une revue à grand tirage, soit les deux. Il en est de même pour les associations provinciales, francophones ou anglophones, regroupant les enseignants d'après leur champ d'enseignement.

Tout cela permet surtout la circulation d'une information « descendante ». En sens inverse, mises à part les informations que les enseignants peuvent adresser à leur syndicat ou à leur association professionnelle dans leurs activités courantes, les enseignants ont surtout mis en lumière les problèmes de l'acheminement de leur pro-

pre information vers les différentes instances concernées par leur travail. Information sur leurs problèmes vécus, leurs réactions aux divers changements, leurs besoins. Information aussi sur des aspects tels que le climat des écoles et les réalisations pédagogiques, par exemple.

Sous cet aspect, il semble évident que beaucoup d'informations, essentielles à cause de leur proximité du réel, ne « passent » pas, ne « montent » pas. En dehors des grandes opérations de consultation systématique ou encore de certaines situations de crise où les autorités ressentent le besoin de recueillir les points de vue de la base, bien peu de mécanismes fonctionnent en permanence.

B — Commentaires

L'information est un peu comme l'air que l'on respire: elle est essentielle; elle doit être en quantité suffisante et de bonne qualité; elle doit circuler et se renouveler sans cesse. Que dire à ce propos sur la circulation multidirectionnelle de l'information en milieu scolaire?

Une première constatation: elle est, on l'a dit, plutôt à sens unique, du haut vers le bas, c'est-à-dire du Ministère vers les commissions scolaires et de celles-ci vers les écoles, les enseignants et les parents. Ce fait laisse l'impression désagréable chez la plupart des intervenants que leur opinion compte peu puisqu'on la sollicite peu ou pas, ou encore que les décisions prises sont « politiques », lointaines, et le fait de personnes « qui ne connaissent pas l'école ». Ainsi, on dit, à tort ou à raison, que les directions régionales du M.E.Q., même si elles sont très accueillantes, sont les « messagers d'en haut » mais, en termes de rétroaction, qu'elles ne reflètent pas suffisamment le « pouls des écoles » auprès des grands « fabricants » de politiques, d'orientations, de règlements, de programmes.

Sous cet angle, le besoin des enseignants de « planter des flèches vers le haut » et de donner la rétroaction des praticiens sur les programmes et l'instrumentation pédagogique semble trouver une réponse insatisfaisante. Il est vrai que le système d'éducation est un appareil vaste et complexe où le contact direct ne peut se faire auprès des quelque 64 000 enseignants. Mais le malaise exprimé doit sans aucun doute mettre chacun à la recherche de moyens nouveaux pour que l'information circule mieux dans les deux sens, autant sur une base régulière qu'au moment de certaines grandes opérations de consultation du milieu. Dans cette optique, pour ce qui est des anglophones, la présence dans chaque direction régionale d'un administrateur bilingue chargé de l'information s'avère une mesure pertinente.

Une deuxième constatation: il circule à la fois beaucoup et trop peu d'informations. Beaucoup, en ce sens qu'un bon nombre de publi-

cations et de documents officiels existent et que l'on peut y retrouver souvent une « brique » d'informations, par exemple le contenu d'une politique pédagogique. Trop peu, en ce sens que ces informations sont parfois muettes sur les étapes à suivre, sur la manière « locale » de procéder aux changements, sur les moyens disponibles, sur le rôle de chacun, sur les intentions réelles des planificateurs qui ont à mettre en marche les changements. Muettes aussi sur bien des questions pédagogiques et éducatives qui préoccupent les éducateurs. La forme de l'information influe aussi sur sa circulation et sa consommation. Un aspect trop technique, trop paperassier, rebute souvent et appelle des formes de vulgarisation, de modernisation, dont on ne se soucie pas toujours suffisamment.

Une dernière constatation: l'information ne circule pas régulièrement et n'atteint pas toujours ses destinataires. La chose peut sembler paradoxale à l'ère des communications modernes et des grands impératifs des changements concertés entre partenaires « éclairés ». Ce fait s'explique peut-être par un manque de sensibilité envers la circulation de l'information, par une propension à la centralisation de l'information, source de pouvoir chez certains, ou encore par des mécanismes désuets de diffusion de l'information ou d'accès aux sources elles-mêmes. Par contre, on vient à peine de constituer des banques d'informations pédagogiques accessibles grâce à l'ordinateur et aux moyens électroniques modernes et l'habitude d'y recourir n'est pas encore courante. D'ailleurs, il n'est pas assuré que ces centres d'information fournissent au milieu sous une forme facilement « digestible » les informations qu'ils possèdent.

Ce problème de l'information a des rapports étroits avec la question des communications et de la participation en milieu scolaire. L'information facilite les communications et la participation; à l'inverse, l'absence de communications et de participation accentue le problème de l'information. La suite de l'analyse permettra d'en mieux saisir l'évidence, par exemple dans les rapports avec les parents.

A.2 Les communications et la participation

Ce titre nous réfère à tous les types de rapports, formels et informels, entre les divers intervenants à l'intérieur et à l'extérieur de l'école; il concerne aussi tous les mécanismes possibles de consultation et de participation aux divers niveaux de décision: école, commission scolaire, ministère de l'Éducation.

C'est un paysage très diversifié et « accidenté » qu'offre à l'observateur la réalité des communications et de la participation en milieu scolaire. Avant de faire le point sur la participation structurée, le Con-

seil examinera comment se présentent les communications au sens large entre les enseignants et leurs divers partenaires: autres enseignants, personnel non enseignant et personnel de soutien, direction, parents, élèves.

A.2.1 Les communications au sens large

A — La situation

— Entre enseignants à l'école

Des situations fort opposées ont été révélées au Conseil sur les relations des enseignants entre eux. Règle générale, la communication est plutôt positive, lorsqu'elle existe dans le quotidien ou lorsqu'elle s'incarne dans des projets collectifs. Elle permet alors des échanges enrichissants et le développement de l'esprit d'équipe. Mais cette communication se heurte à des obstacles fréquents qui la rendent alors superficielle, peu systématique, sans continuité, de sorte que beaucoup d'enseignants disent éprouver un véritable sentiment d'isolement.

Le principal obstacle, moindre toutefois au primaire vu la taille réduite des écoles et la communication plus facile entre tous, est la diversité des horaires de travail qui empêche les enseignants de se retrouver en groupe, de se connaître, de dialoguer, de partager idées et expériences, de se concerter. L'autre obstacle est le manque de temps: cette situation est due, d'une part, aux horaires chargés, surtout au primaire et au préscolaire, à l'accaparement de tout instant et, d'autre part, à la fragmentation du temps de travail qui disperse l'enseignant en des lieux divers et en de multiples activités. Enfin, sauf quand des projets communs obligent à un travail collectif, on peut affirmer que la majorité des enseignants, semble-t-il, sont enclins à une certaine forme d'individualisme: on a ses programmes, ses méthodes, ses préparations de classe, ses élèves, ses horaires, et on accomplit son boulot sans trop s'occuper de ce que les autres font sur le plan pédagogique. Même les temps forts que sont les vingt journées pédagogiques officielles se prêtent, semble-t-il, à moins de travail d'équipe qu'on pourrait le croire.

— Entre enseignants et personnel non enseignant

Si la communication entre enseignants sur le plan pédagogique souffre de carences certaines, elle semble s'amenuiser dans les rapports avec le personnel non enseignant: travailleurs sociaux, conseillers en orientation, psycho-éducateurs, orthopédagogues, etc. On réfère des élèves à ce personnel, on reçoit de sa part quelques rap-

ports à l'occasion mais, à vrai dire, on travaille peu en profondeur ensemble, pas même durant les journées pédagogiques. Non seulement les enseignants se plaignent du nombre insuffisant de ces professionnels non enseignants mais ils déplorent que ceux-ci doivent passer une grande part de leur temps isolés dans leur bureau à faire du travail administratif (identification des élèves, constitution des groupes) ou des entrevues individuelles.

Il faut toutefois préciser que certains professionnels non enseignants, par la nature de leurs fonctions, sont plus près des enseignants sur le plan pédagogique. Tel est le cas, par exemple, des orthopédagogues, des conseillers pédagogiques, des techniciens en moyens d'enseignement, des conseillers en mesure et évaluation. Mais ces ressources essentielles travaillent pour la plupart au niveau de la commission scolaire et de l'ensemble des écoles. Leurs interventions sont le plus souvent collectives et laissent peu de temps au travail de soutien individualisé auprès des enseignants.

Pour les membres du personnel de soutien, par exemple ceux qui, tels les surveillants du midi, sont appelés à certaines tâches éducatives, les communications avec les enseignants semblent très réduites.

— Entre enseignants et membres des directions d'écoles

C'est un portrait en clair-obscur que l'on a esquissé au Conseil à ce sujet. « Esquissé » est le terme qui s'impose car les données quantitatives manquent pour tracer un profil définitif d'une réalité aussi subtile que changeante. Mais il semble possible d'identifier trois dominantes.

La première dominante est celle des écoles où l'on retrouve une communication positive, franche, respectueuse et suivie entre la direction et les enseignants. Au primaire, la taille réduite des écoles semble favoriser cette situation. Dans ces écoles, où l'on communique, la direction fait confiance au personnel, s'intéresse vraiment à la dimension pédagogique, appuie les enseignants dans leurs difficultés, consulte le personnel et le gère avec une grande attention aux capacités et limites de chacun, par exemple lors de la répartition des tâches. Ces directions ont su « humaniser » le décret, affirment certains enseignants, en ne versant pas dans le minutage abusif des tâches et en tentant vraiment d'en arriver à une réelle concertation. Pour leur part, les enseignants voient dans le directeur plus un collègue à l'autorité souple qu'un adversaire à combattre. Des équipes-écoles sont venues témoigner devant le Conseil que ce type de communication, de compréhension et de solidarité est possible et qu'il se vit encore en dépit de certaines contraintes administratives.

La deuxième dominante est celle des écoles où la communication direction-enseignants souffre de tensions et même de blocage véritables. Dans ces écoles, on met souvent les enseignants devant des faits accomplis, par exemple l'intégration de tel élève en difficulté, sans qu'un échange préalable ait eu lieu avec les enseignants concernés. L'autorité s'y exerce beaucoup plus en termes de pouvoir officiel qu'on laisse sentir qu'en termes de pouvoir d'abord basé sur la capacité de stimuler et de canaliser les énergies. Aux yeux des enseignants, le décret aurait permis à un grand nombre de directeurs d'affirmer leur pouvoir de cette manière, notamment à travers l'imposition d'un minutage tâtillon, atomisé et abusif des 27 heures de présence à l'école. La réaction négative des enseignants fut inévitable et le climat de l'école en devint souvent irrespirable. Par ailleurs, eux-mêmes, pour des raisons de nature idéologique, sont parfois à l'origine du blocage des communications avec la direction.

Enfin, on retrouve la dernière dominante dans les écoles où la communication est réduite au minimum sans verser dans aucun des sens indiqués précédemment. On vit alors dans une certaine grisaille, une sorte d'indifférence, de routine, dont on s'accommode, au fond, car elle permet une certaine latitude d'action. Mais il ne semble pas que l'on y trouve de véritables stimulations dans son travail professionnel.

— Entre enseignants et parents

Le décret stipule (art. 8-6-06) que l'enseignant n'est pas tenu d'assister à plus de trois réunions, normalement en soirée, pour rencontrer les parents durant son année de travail. Toute autre réunion convenue avec la direction doit être compensée par une réduction de la semaine régulière de travail pour un temps égal à la durée d'une telle réunion. De plus, le régime pédagogique oblige à transmettre aux parents au moins cinq fois par année un rapport écrit sur le rendement scolaire et le comportement de l'élève, le premier au plus tard en octobre, quatre des cinq rapports étant des bulletins scolaires. Il impose aussi l'obligation de transmettre mensuellement des informations aux parents dont les enfants connaissent des difficultés d'apprentissage. Voilà pour l'aspect formel des obligations. Le reste des communications se fait d'une façon informelle — téléphones, rencontres individuelles, etc. — selon les nécessités des circonstances.

Quelles sont les attitudes et les aspirations les plus visibles des deux parties sur cette question? Du côté des parents, ils ont affirmé sans ambages devant le Conseil qu'ils souhaitaient, sans vouloir régenter les enseignants, devenir davantage des partenaires à part entière

au sein de l'école, surtout pour s'informer, par exemple sur les programmes, apporter leur « expertise » de parents et se concerter avec les enseignants. Chez les enseignants, une telle éventualité semble assez bien acceptée mais on observe encore beaucoup de crainte, d'attitudes défensives, devant un « envahissement » éventuel de l'école par les parents, devant un rôle possible de « gendarmes » de leur part ou encore d'ingérence pédagogique non basée sur une compétence réelle. En parallèle avec ces perceptions devant les groupes formels de parents, par exemple les comités d'école, les enseignants reprochent parfois aux parents leur manque d'appui à la maison, leur absence aux réunions même en dépit des problèmes de leurs enfants, ou encore le rôle supplétif abusif qu'ils semblent vouloir leur faire jouer. De leur côté, les parents s'attendent à ce que les enseignants comprennent leurs difficultés et ajustent avec souplesse les horaires des rencontres conjointes.

— Entre enseignants et élèves

Les enseignants ont longuement parlé au Conseil des relations maîtres-élèves qui sont plus ou moins possibles, plus ou moins suivies selon le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer. On y revient d'ailleurs dans une autre section. On a assez peu abordé par contre la question du « style » de présence, de la manière d'être, bref des attitudes dans cette communication.

Les jeunes veulent des enseignants qui communiquent et dialoguent vraiment avec eux, qui s'intéressent à leurs problèmes, à leurs interrogations, qui savent être patients avec eux et bien leur expliquer leurs matières, qui savent manier l'humour, qui leur font confiance, qui savent les respecter et être justes à leur endroit. Ils ont dit au Conseil qu'ils n'apprécient pas certains enseignants blasés, méprisants, ronchonneurs, qui se plaignent sans cesse — par exemple au sujet du décret — et qui leur disent qu'en signe de protestation ils réduiront au minimum leurs activités auprès d'eux. Par ailleurs, ils ne tarissent pas d'éloges à l'égard des éducateurs dont le sens professionnel, la chaleur humaine et la générosité les touchent profondément.

D'un autre côté, les parents rencontrés ont rappelé leurs attentes dans le sens où ils désirent pour leurs enfants des éducateurs qui sachent les comprendre, les écouter, les supporter, être présentés auprès d'eux dans les activités éducatives. En cela, ils rejoignent les élèves qui se sont exprimés devant le Conseil dans le cadre des audiences ou à l'occasion d'autres études antérieures.

B — Commentaires

Commenter à fond tous les aspects évoqués sur les communications entre les divers partenaires exigerait en réalité un long développement. Le Conseil veut s'en tenir à quelques aspects qui lui semblent particulièrement importants.

Un premier commentaire: il est évident que, assurément dans un nombre important d'écoles, on est capable de se parler et qu'on le fait effectivement dans une attitude ouverte et positive, dans le respect mutuel et dans le sens du meilleur fonctionnement de l'école, en dépit de bien des obstacles qui semblent, en d'autres écoles, quasi paralyser la communication véritable.

Dans cette situation, les attitudes et le comportement des partenaires semblent des facteurs dominants. Quand la direction démontre un véritable leadership pédagogique, de la confiance et du respect envers son personnel, de la souplesse dans sa gestion, le climat de l'école s'en trouve profondément modifié. Au contraire, si cette direction adopte un comportement rigide, bureaucratique, soupçonneux, les tensions naissent aussitôt et se cristallisent en des oppositions collectives, larvées ou déclarées, inévitablement dévastatrices sur l'atmosphère de l'école et les communications entre les divers partenaires. La malheureuse affaire du « minutage » abusif de chaque parcelle de la tâche globale des enseignants en est une illustration. De même, l'attitude des enseignants compte pour beaucoup. S'ils agissent avec ouverture envers la direction et confiance en la possibilité de travailler vraiment en équipe avec elle, tout s'en trouve amélioré dans le fonctionnement de l'école.

Deuxième commentaire: il est paradoxal et inquiétant que beaucoup de ceux qui vivent dans une même école et qui devraient, à cause de l'unicité de l'action éducative auprès des élèves, agir dans un esprit d'échange, de dialogue, de partage, de concertation, n'arrivent pas à réaliser cet objectif. C'est le cas pour les enseignants qui parlent d'isolement entre eux, c'est le cas pour les enseignants envers le personnel non enseignant avec lequel le véritable travail d'équipe multidisciplinaire demeure un fait trop rare; c'est le cas de la direction dont le multiple statut d'« autorité » en place, de gestionnaire et de leader pédagogique semble refroidir les contacts; c'est le cas avec les parents envers qui on manifeste, au fond, beaucoup d'insécurité et de méfiance car ils représentent, derrière leurs enfants, des « juges » potentiels. Enfin, pour les élèves eux-mêmes, qui dira jamais que la pauvreté de la communication avec certains enseignants peut dépendre non seulement de différences entre les générations mais aussi de l'insé-

curité chez les enseignants, de leur crainte d'être pris en défaut, d'être contestés, de perdre un peu du pouvoir que leur assurent leur savoir, leur poste?

Cette situation est complexe car elle découle parfois des modalités d'organisation de la vie à l'école, par exemple les conflits d'horaires, mais aussi de situations affectives, d'attitudes personnelles. Elle est aussi tributaire du climat général entourant les rapports d'ensemble de l'école avec le milieu dans certains contextes particuliers: pensons aux rondes de négociations ou aux débats passionnés autour de certains projets de loi, tel celui sur la restructuration scolaire (loi 40). Si de telles circonstances ont l'avantage de faire se clarifier les positions respectives, il est assez rare qu'elles ne les durcissent pas.

Quoi qu'il en soit, cette question étant primordiale, il importe d'aller au-delà des exhortations au dépassement de soi, à sa conversion personnelle: des moyens concrets doivent être pris pour approfondir cette question collectivement et, comme le Conseil l'explicite au chapitre 3, pour modifier le cadre d'organisation de l'école afin de faciliter ces relations humaines.

A.2.2 La participation

Intimement rattachée à la question des communications et de l'information, on retrouve la participation. Entendons par là la *possibilité de prendre une part active réelle et significative aux décisions concernant la vie de l'école et la situation du personnel*. Cette dimension de la vie professionnelle des enseignants et de l'action de tous les autres intervenants en éducation demeure depuis une quinzaine d'années une question fort controversée dont il n'est pas facile de faire le bilan. Le Conseil tentera tout de même d'esquisser quelques lignes d'ensemble à la lumière des données dont il dispose. Sa réflexion portera à la fois sur les mécanismes, les attitudes et les conditions entourant la participation.

A — La situation

— Les structures

Une première interrogation vient à l'esprit: dans quelles *structures* la participation s'actualise-t-elle? Le décret prévoit quelques comités où, sur des points particuliers, la participation des enseignants est possible. Tel est le cas, par exemple, pour l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (art. 8—9.01) et pour le perfectionnement (art. 7—2—01). Mais, comme principe général, les

modes, les objets et les arrangements de la participation sont la responsabilité locale ou régionale (art. 4—0.00).

Les mémoires reçus par le Conseil font état d'un nombre assez considérable de comités portant des appellations diverses même si leurs objets sont le plus souvent assez semblables.

Au niveau de l'école, on retrouve, ici et là, des structures de participation qui peuvent prendre les formes suivantes:

— Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (C.P.E.P.E.): Structure bi-partite, équivalent du Conseil syndical
— Comité des politiques de l'école (C.P.E.)
— Comité de participation pédagogique (C.P.P.)
— Comité de participation des enseignants (C.P.E.)
— Comité de consultation des enseignants (C.C.E.)
— Conseil d'école (C.E.)
— Comité d'élaboration du matériel pédagogique (C.E.M.P.)
— Comité pour l'intégration des élèves en difficulté (C.I.E.D.)
— Comité pour l'animation (C.P.A.)
— Comité pour l'évaluation des apprentissages (C.E.A.)
— Comité pour l'organisation d'activités socio-culturelles ou parascolaires (C.O.A.S.C.)

Ces organismes travaillent ordinairement sur des sujets d'ordre pédagogique; ils ne sont pas tous nécessairement l'objet de clauses dans les conventions collectives locales; ils sont parfois l'initiative de l'école elle-même sur une base plus ou moins formelle, plus ou moins ponctuelle. Ils sont complétés par des assemblées générales du personnel.

Au niveau des commissions scolaires, locales ou régionales, on peut identifier des organismes multiples de consultation;

— Le comité de perfectionnement
— Le comité des relations professionnelles
— Le comité des politiques pédagogiques (équivalent du C.P.E.P.E. au niveau de l'école)
— Le comité des relations de travail
— Le comité de consultation (régionale)
— Les comités sur les matières d'enseignement et sur l'implantation des programmes

Les enseignants peuvent participer à tous ces organismes, lesquels sont parfois paritaires. Ils sont désignés par leurs pairs et parfois par la commission.

Pour ce qui est du ministère de l'Éducation, quelques organismes consultatifs regroupent parfois des enseignants sur une base personnelle ou des représentants d'associations provinciales de professeurs des diverses disciplines. C'est le cas surtout pour l'élaboration des programmes d'études et la préparation des examens. Mais il est rare que les enseignants, collectivement, se sentent vraiment « participants » ou « représentés » en de tels lieux. Le plus souvent, ils ignorent tout simplement ce qui s'y passe.

— Le fonctionnement

Si les mécanismes de consultation et de participation apparaissent relativement nombreux, reste à savoir ce qu'il faut retenir de leur *fonctionnement*.

Sous cet aspect, vue sur un plan général, la situation apparaît moins satisfaisante. En effet, du côté des enseignants, en dépit du bon fonctionnement de certains de ces comités, par exemple le comité paritaire sur le perfectionnement, on aligne toute une série de problèmes qui viennent assombrir le tableau d'ensemble et donner l'impression d'une certaine désillusion face aux pratiques actuelles. Quels sont leurs griefs? Que trop d'orientations viennent d'en haut avec des décisions prises d'avance; que l'on consulte trop peu, ou trop tard...ou après coup; que le rôle de « figurants » est souvent le propre des enseignants qui participent; qu'on leur fait cautionner des orientations ou des décisions avec lesquelles ils ne sont pas en accord; que l'on n'assure pas toujours à la consultation l'information de base suffisante et des délais raisonnables pour saisir l'opinion des enseignants; que trop de politiques, de règlements, de règles encadrent l'enseignant, réduisent son champ d'intervention et l'empêchent de participer sur des points vraiment importants; qu'un excès de formalisme empêche des consultations sur des objets non prévus dans les ententes collectives; que l'on récupère au profit des autorités les idées des enseignants...

Chez les commissions scolaires et les directions, on n'hésite pas à mettre la cause du malaise chez les « gens d'en face ». On déplore surtout la radicalisation des rapports avec les enseignants au cours des dernières années et la syndicalisation de la participation, au sens où celle-ci est téléguidée et ne laisse pas de place à l'initiative et à la pensée personnelle des enseignants consultés.

De nombreux administrateurs évaluent en effet que les comités de participation sont devenus des moyens de reprendre des luttes syndicales perdues sur le plan national, que l'allégeance syndicale empêche les enseignants de donner leur vrai point de vue, que la

méfiance envers l'autorité amène l'enseignant à s'en remettre à son syndicat, que l'exclusivité du comité de participation empêcherait même certaines assemblées générales de consultation des enseignants, que bien des fois, en ces conditions, la consultation individuelle devient la plus valide, etc.

Voilà pour les deux positions extrêmes que les parties on fait valoir devant le Conseil. Est-ce à dire que rien ne va en matière de participation? On ne saurait l'affirmer car beaucoup de comités dont on a fait état fonctionnent normalement, sans faire de bruit et à la satisfaction des intéressés. Mais trop d'indices laissent croire à un malaise profond pour que cette question de la participation, si essentielle, ne fasse l'objet d'une attention nouvelle à tous les niveaux.

B — Commentaires

La participation représente une dimension majeure de la condition générale et du statut professionnel de l'enseignant. En effet, la possibilité de prendre part aux décisions concernant l'école, son organisation, ses activités éducatives, son enseignement, et même la possibilité, en certains cas, de cogérer les décisions à prendre, tout cela fait la différence entre le statut d'exécutant et le statut de partenaire professionnel véritable.

Qu'en est-il au juste de la situation actuelle? La description faite précédemment amène un certain nombre de considérations:

— Au niveau des écoles et des commissions scolaires, il ne semble pas que ce soit d'abord la question du nombre de structures ou de mécanismes de participation qui fasse problème. Dans la plupart des milieux, il existe assez de comités pour que les aspects majeurs de la condition enseignante soient abordés conjointement.

Au niveau national, sans exclure les ramifications régionales, il y a assurément une carence de mécanismes où les enseignants — et d'autres partenaires — pourraient s'impliquer plus directement. Pensons, par exemple, à la formation et au perfectionnement, à l'implantation et à l'évaluation des programmes d'études, à l'élaboration, à l'implantation et à l'évaluation des grandes politiques pédagogiques.

Encore faut-il dire que sur cet aspect des structures, on retrouve deux manières de voir les choses en milieu enseignant. Certains, déçus ou méfiants envers les structures formelles et officielles de participation, font plutôt confiance à un réseau informel de participation basé sur la communication interpersonnelle, l'influence discrète, la force convaincante des actes vécus pour entraîner l'adhésion. D'autres font davantage confiance aux mécanismes formels où les choses se disputent officiellement et avec des interlocuteurs dûment désignés. En

certains cas, les enseignants réclament même que cette participation soit tellement formelle que, sur toute question, la représentation devienne exclusivement syndicale, qu'elle soit au niveau de l'école, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation.

Pour sa part, le Conseil estime *qu'il est nécessaire de compter sur des réseaux formels de participation*. Il en est de même, il va de soi, pour les communications. L'expérience prouve toutefois que là où l'on communique bien et régulièrement entre partenaires, là où l'on travaille vraiment « ensemble », on réalise d'admirables choses sans les enfermer toujours dans le cadre parfois aseptisé des mécanismes formels. Il faudrait donc éviter de formaliser pour formaliser ce qui fonctionne déjà très bien. Par ailleurs, les structures formelles demeurent des instruments essentiels, une garantie de la participation collective démocratique des intervenants concernés. On pense d'abord aux enseignants, mais les informations recueillies laissent croire qu'on laisse souvent de côté les professionnels non enseignants, le personnel de soutien et les élèves dans ces mécanismes de concertation. Ces derniers réclament, avec raison, d'être davantage consultés et entendus par leurs enseignants et les directions.

Il serait souhaitable et urgent que cette situation soit corrigée dans le sens suivant: *que le principe de la consultation et de la participation soit appliqué à l'ensemble de ceux qui font l'école*.

Par ailleurs, le Conseil n'estime pas nécessaire que toute participation des enseignants se fasse sur la base d'une représentation syndicale officielle. Une telle représentation s'impose quand il s'agit de décider des conditions de base d'ensemble qui entourent l'exercice de la profession. Mais, sur de nombreux aspects, surtout pédagogiques, qui ne remettent pas en cause ces conditions fondamentales, il est préférable de dépasser les prises de positions uniques qui lient tout le monde, qui uniformisent, qui peuvent étouffer même, et d'exploiter sur une base plus ouverte le formidable potentiel créateur des éducateurs au niveau même où ils travaillent. D'autant plus que les « lieux » (groupes, individus) d'expertise sont multiples: par exemple, une association provinciale regroupant les enseignants d'une discipline spécifique, les enseignants d'une école ayant une vision propre de son projet éducatif ou encore un enseignant remarquable par sa pensée pédagogique, sa qualité professionnelle. Mais ce problème se relie de près au commentaire qui suit.

Si la question des structures formelles possède une importance de premier ordre, les obstacles majeurs à la participation semblent résider dans les modalités de fonctionnement des mécanismes en

place, ainsi que dans les attitudes, les idéologies et les objectifs qui s'affrontent.

Pour ce qui est du *fonctionnement*, de nombreux comités on connu ou connaîtront une fin précoce tout simplement par leur incapacité de se donner des règles de procédures adéquates: documents de base bien préparés, convocations faites assez tôt à l'avance, délibérations ordonnées, etc. Sans ces règles, il en résulte vite un sentiment d'insatisfaction et de démobilisation. Mais la chose pourrait se corriger sur le plan technique si l'on y apportait l'attention et la bonne volonté requise.

Il est résulté souvent un effet négatif durable des expériences malheureuses de fonctionnement attribuables plus au manque de formation qu'à la mauvaise volonté des personnes. Mais le problème semble plus profond quand on considère les *attitudes*, les *idéologies*, les *objectifs* qui s'affrontent et les effets d'usure et de démobilisation qui en résultent. À cet égard, le dossier de l'histoire de la participation est lourd. Une assez grande désillusion s'est installée et une pente assez raide est à remonter.

Le malaise actuel découle de longues années de méfiance mutuelle et d'attitudes antagoniques souvent basées sur des rapports de force et de pouvoir à conquérir ou à conserver plutôt que sur la recherche commune et désintéressée de ce qui est nécessaire aux jeunes dans les écoles. Cet antagonisme déclaré s'est parfois manifesté chez les enseignants au niveau de leurs centrales et de leurs syndicats par des appels au boycottage des mécanismes de participation ou encore à une lutte à conduire dans l'« école au service de la classe dominante » en fonction d'objectifs politiques adoptés en congrès. Chez les administrateurs, cet antagonisme s'est souvent concrétisé par un manque et (ou) une perte de crédibilité envers les enseignants prisonniers de leurs approches radicales, par des tentatives de court-circuiter certains syndicats et aussi par un accroissement de leur pouvoir de gérance que leur permettaient davantage le refus de participation des enseignants et la pauvreté des communications avec eux.

Un certain cercle vicieux s'est ainsi développé entre deux univers différents sur le plan idéologique, d'une part les objectifs et les valeurs que le gouvernement met de l'avant dans *L'École québécoise* et, d'autre part, une autre conception de l'école démocratique, qu'on retrouve notamment dans plusieurs des publications de la CEQ, par exemple: *Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école (1978)*. Aussi n'est-il pas surprenant qu'un fossé soit allé grandissant entre les partenaires majeurs de l'éducation, d'autant plus

que les rondes de négociations et leurs séquelles souvent fort graves venaient transformer le milieu scolaire en véritable arène politique.

— Est-il permis d'espérer pour la participation un avenir plus prometteur? Des signes encourageants le laissent croire. Partout, durant la tournée du Conseil, les enseignants ont proclamé avec force leur désir de participer, d'être pris au sérieux comme professionnels, d'être écoutés. Ils démontrent d'ailleurs qu'ils acceptent maintenant davantage de s'engager avec diverses instances dans des projets collectifs de nature pédagogique. L'expérience pédagogique des Bois-Francs sur la récupération des déchets recyclables en est un bel exemple. De la même façon, les commissions scolaires et les administrateurs ont réaffirmé leur foi en la nécessité de la participation.

De l'ensemble des mémoires reçus, le Conseil retient qu'il n'y a pas de formule assurée pour régler un problème aussi complexe mais qu'il y aurait moyen d'en arriver, à certaines conditions, à un modus vivendi fort respectable. Savoir améliorer le fonctionnement technique des mécanismes, donner le temps nécessaire aux consultations, savoir modérer son droit de gérance et donner plus de responsabilités aux enseignants, savoir cogérer parfois avec le personnel de l'école, savoir laisser la décision aux enseignants sur certains aspects pédagogiques, savoir respecter les limites de la participation et le pouvoir de décision des autorités responsables, savoir se parler, se respecter et bâtir des choses ensemble dans l'acceptation de ses différences, savoir distinguer ce qui est du champ de l'action politique partisane et de l'oeuvre éducative respectueuse des jeunes, savoir expliquer le pourquoi de son refus des recommandations reçues, placer le bon climat de l'école et le meilleur service aux jeunes comme objectif commun transcendant, voilà quelques idées que le Conseil souhaite voir examinées dans leur bien-fondé et dans leurs possibilités de susciter une meilleure participation et une meilleure concertation en milieu scolaire.

Le Conseil est d'avis qu'il est essentiel de maintenir à cette fin, au niveau des écoles et des commissions scolaires, les comités de participation aux politiques pédagogiques et des comités plus spécialisés sur des sujets spécifiques. Sur un plan plus vaste, il s'impose que le M.E.Q. consulte les enseignants régulièrement sur les grandes questions pédagogiques, par exemple la révision cyclique des programmes, l'évaluation dans le système d'éducation, les régimes pédagogiques.

Quant aux parents, il est de première importance qu'on mette tout en oeuvre pour qu'ils en arrivent avec les enseignants à une meilleure connaissance mutuelle et à une plus grande concertation. Une information appropriée conçue en ce sens aiderait sûrement beaucoup, comme par exemple, des feuillets explicatifs sur les programmes et un guide d'activités possibles à l'école, il serait intéressant de compter sur la présence des parents au comité des politiques pédagogiques où se retrouvent déjà les enseignants.

Conclusion sur l'information, les communications et la participation

La situation décrite et les commentaires formulés à ce propos laissent voir combien ces trois volets ont des rapports étroits et combien les carences de l'un peuvent influencer la situation de l'autre.

De l'avis du Conseil, il s'agit là de l'un des aspects prioritaires qui devraient mobiliser le système d'éducation à tous les niveaux au cours des prochaines années. Un tel objectif s'impose par la nature des faiblesses actuelles à corriger, par la nécessité urgente de créer un véritable climat de confiance et de faire oeuvre éducative collective dans le respect des différences.

Recommandations

• Pour l'information

96- Que la nature, le volume et la forme de l'information soient l'objet d'un effort systématique d'adaptation aux besoins des enseignants et des autres partenaires en éducation.

97- Que les divers intervenants et leurs organismes responsables en certains cas mettent en place des modes efficaces de circulation de l'information qui assurent autant le cheminement de l'information « descendante » que de l'information « montante ».

98- Que l'accès aux sources d'information, notamment pour les régions éloignées, soit facilité grâce aux techniques modernes de communication, par exemple la mise en place d'un centre d'information accessible par téléphone.

• Pour les communications

99- Que les écoles et les commissions scolaires se donnent un plan concret de communications établissant les objectifs visés et les moyens prévus.

100- Que dans chaque école on examine comment susciter et faciliter le travail en équipe entre les enseignants et les non enseignants autour des problèmes des jeunes.

101- Que les instances concernées, qu'elles soit administratives ou syndicales, examinent les modalités dans lesquelles s'inscrivent les communications et procèdent aux ajustements requis en vue d'en arriver à un style de communications basées sur la confiance, l'ouverture à l'autre, le respect mutuel et la souplesse dans l'application des règles.

102- Que les communications entre directions, enseignants, parents et élèves fassent l'objet de formules diversifiées, dans le respect mutuel des compétences et des responsabilités et sous une forme de circulation de l'information mieux adaptée aux attentes des uns et des autres.

103- Que l'impact des communications verbales et non verbales dans les rapports enseignants-élèves fassent l'objet de thèmes d'études lors des journées pédagogiques.

— Pour la participation

104- Que, dans chaque milieu, les enseignants et les autres partenaires fassent le point sur les aspects positifs et négatifs de la participation vécue ensemble et recherchent des bases nouvelles touchant le fonctionnement des organismes de participation, les attitudes à adopter et les objectifs à poursuivre.

105- Que l'on assure, selon le cas, la participation syndicale officielle sur des questions d'ensemble de base et une participation professionnelle, individuelle ou collective, sur une base souple, autonome, adapté au contexte de chaque école et au besoin de créativité des enseignants.

106- Que les enseignants et les autres membres du personnel qui oeuvrent de près avec eux, v.g. les professionnels non enseignants, soient consultés effectivement sur tous les aspects majeurs de leurs travail, tels les programmes, l'organisation pédagogique, les règlements de l'école: qu'ils puissent même codécider ou encore décider seuls sur des questions pédagogiques de leur compétence.

107- Que l'on centre la consultation sur des objets précis touchant le vécu de l'école et qu'on l'entoure des conditions essentielles à son bon fonctionnement (par exemple les délais suffisants, l'information adéquate, le suivi aux consultations).

108- Que l'on assure à la participation la plus grande transparence dans ses objets, ses objectifs et dans les motifs d'acceptation ou de refus des recommandations des organismes consultatifs.

109- Que le temps consacré par les enseignants dans des comités consultatifs soit pris en considération dans leur tâche professionnelle.

110- Que l'on se préoccupe de la formation aux techniques qui assurent le bon fonctionnement des comités.

A.3 La négociation des conventions collectives

Le type de rapport le plus formalisé, le plus percutant, et peut-être le plus lourd de conséquences, des enseignants avec leur milieu est sans doute celui qui les confronte aux employeurs lors de la négociation des conventions collectives de travail. Un aspect important de la condition enseignante en dépend. Le Conseil veut y faire écho brièvement.

A — La situation

Périodiquement, soit à tous les trois ans, vient le moment de renouveler les ententes collectives de travail sur le plan national et sur le plan local. Cette opération touche ordinairement à la fois les enseignants et toutes les catégories de personnel oeuvrant, à l'exclusion des cadres, dans les écoles. Elle coïncide, règle générale, avec le renouvellement des ententes collectives pour tout le personnel de la fonction publique et parapublique.

Cette opération est devenue une entreprise qui touche un nombre considérable de secteurs d'activités. Longue, complexe et dévoreuse d'énergies, elle conduit souvent à des crises majeures dont certains effets prennent une gravité extrême. Pour l'éducation, le Conseil veut souligner quelques aspects qui lui semblent particulièrement importants:

— La durée des négociations est longue (de six mois à un an); les «fronts communs» intercentrales en ralentissent forcément le rythme dans la perspective d'un règlement global simultané pour toutes les catégories de personnel concernées.

— Les négociations s'accompagnent d'un battage publicitaire où le public a souvent bien du mal à se retrouver. Elle n'aboutissent généralement pas tant que des «rapports de force» majeurs n'ont pas, à cause des moyens de pression adoptés, suscité une vive pression de l'opinion publique sur les parties et provoqué soit un accord, soit une loi spéciale. Les moyens utilisés par les syndi-

cats vont du harcèlement juridique et des « journées d'études » illégales jusqu'au débrayage rotatif ou généralisé, limité ou illimité dans le temps. Ces grèves peuvent durer jusqu'à un mois et plus; elles privent les élèves de services auxquels ils ont droit et perturbent profondément les familles concernées.

— Aux longues négociations sur le plan national succèdent les négociations locales à cause du partage des objets de négociations entre les deux niveaux de juridiction. On a déjà connu des négociations qui duraient encore une année dans certaines commissions scolaires avec les moyens de pression qui s'ensuivent, de sorte que l'opinion publique s'interroge fréquemment sur la pertinence de conserver encore deux paliers de négociation.
— Avec le temps, les ententes sont devenues des textes « bibliques » quant à leur volume et excessivement pointillistes, détaillées, dans leur contenu. Leur totale compréhension n'est pas toujours à la portée du commun des mortels, fût-il enseignant.
— Les conventions collectives nationales possèdent un caractère uniformisant que plusieurs déplorent quant à la tâche.

Il en résulterait une grande difficulté d'arriver à une répartition équitable des tâches localement compte tenu des circonstances où chaque enseignant travaille.

B — Commentaires

La signature d'ententes collectives demeure une activité essentielle en vue de l'établissement de conditions de travail saines et raisonnables. On est en droit cependant d'interroger sévèrement les processus et les moyens qui y conduisent ainsi que certains aspects du contenu même des ententes. Le Conseil n'a pas la prétention de vouloir « vider » une question qui nécessite sans aucun doute une révision profonde des lois du travail dans le service public. Il veut seulement faire écho brièvement à quelques aspects dont les répercussions lui semblent notoires:

— Les négociations, du plan national au plan local, s'étalent sur une durée que la population trouve généralement trop longue. Elles en arrivent, lors de certaines rondes, à « empoisonner » le climat et à ralentir le fonctionnement de beaucoup d'écoles, parfois sur de longues périodes de temps. Il est de notoriété publique que les « vraies » négociations se font sur les derniers kilomètres du parcours, une fois la panoplie des moyens bien mise en place et la pression suffisamment forte. Le premier assainissement de ce long processus serait indéniablement de lui fixer des délais maxima

et de prévoir en cas de litige des mécanismes d'arbitrage appropriés. Sur la question des délais, on a déjà fait un bon bout de chemin mais sans trop de résultats probants.

Il est heureux toutefois de constater que des efforts viennent de s'amorcer dans le cadre d'un comité mixte regroupant le Ministère, les fédérations de commissions scolaires, catholique et protestante, et les centrales d'enseignants en vue d'explorer des accommodements sur le décret actuel. Cette modalité de rapports entre les parties sur les conditions de travail peut être efficace si elle s'accompagne de part et d'autre d'une disposition au compromis ainsi qu'au réalisme dans les offres et les demandes. Elle laisse croire que l'on n'a pas encore épuisé la recherche de modalités de négociations continues, lesquelles pourraient probablement éviter bien des impasses. À ce sujet, le passé nous révèle que trop souvent, malgré les efforts consentis, les conditions de travail on dû être déterminées par des lois spéciales. Une telle solution entraîne toujours de graves conséquences chez ceux qui la subissent et il importe de rechercher des moyens nouveaux de l'éviter.

— Le caractère de service public des écoles devrait susciter une réflexion critique profonde et une nouvelle conscience sociale de tous les intervenants aux négociations envers les moyens utilisés. La grève dans les services publics, notamment l'école, suggère naturellement, à cause de ses implications sur le bien commun, qu'elle soit encadrée de règles éthiques particulières qui la distinguent de la grève dans l'entreprise privée. Elle a incontestablement sur les élèves des répercussions réelles. Chez beaucoup de parents, l'image de l'école publique s'en trouve dévalorisée et ce fait peut devenir déterminant pour eux dans le choix qu'ils font de l'école privée. Chez les enseignants, elles amènent souvent de sérieux déchirements internes entre collègues sur le plan de la solidarité ainsi que de graves problèmes moraux à l'égard des responsabilités envers les élèves et leurs familles. Est-il possible de croire que l'on puisse vraiment en arriver à signer une entente sans passer nécessairement par des moyens longuement et profondément perturbateurs? L'expérience d'autres milieux où les jours de grèves sont quantité négligeable permettrait de le croire.

— Sur la pertinence de conserver ou non la négociation locale, le Conseil pense qu'elle s'impose toujours en dépit de ses inconvénients. Elle est le compromis entre une centralisation abusive et une décentralisation complète des négociations dont on a déshabitué le Québec depuis une quinzaine d'années. Elle est le moyen

le plus propice à une adaptation circonstanciée aux particularités locales. À cette fin, il s'avère nécessaire qu'on sorte de l'impasse actuelle du carcan rigide des conventions collectives au profit de possibilités de souplesse à la base même: les commissions scolaires et les écoles. Dans cet esprit, il faut qu'on distingue nettement entre les grands paramètres à négocier nationalement (v.g.. les salaires et les bénéfices marginaux, la sécurité d'emploi, l'allocation des ressources humaines grâce à la méthode d'un rapport maître-élèves, la détermination des temps d'enseignement) et les clauses à négocier localement (v.g. la détermination et la distribution des tâches dans le cadre d'une tâche éducative globale, la participation, le calendrier scolaire).

— C'est en vertu de cette dernière orientation que l'on réussira le mieux, vu la proximité des milieux locaux de la réalité, à trouver une solution au *problème de l'équité des tâches*. Le Conseil a été frappé dans sa tournée par la perception qu'on se fait souvent du concept d'équité et par la disparité considérable qui existe entre les enseignants quant au « poids » de leurs tâches. Le Conseil est d'avis que l'équité ne signifie pas nécessairement le même nombre de périodes ou d'heures d'enseignement à tous. Il lui semble nécessaire que cette question soit approfondie et qu'on s'oriente dans les négociations locales, vers l'utilisation de critères qui, à l'intérieur de temps négociés pour la tâche d'enseignement, tiendraient mieux compte des facteurs de difficulté et d'alourdissement de l'activité pédagogique, tels les types d'élèves à rencontrer, le nombre et la nature de matières enseignées, le nombre de niveaux d'enseignement.

Voilà les réflexions que le Conseil a voulu faire sur quelques-uns des aspects des conventions collectives où, d'une manière ou d'une autre, la condition enseignante et celle des élèves se trouvent liées de façon très étroite.

Recommandations

111- Maintenir le groupe de travail Ministère — Fédérations des commissions scolaires — Centrales d'enseignants, en vue:

a) d'explorer de nouvelles modalités de négociation des conditions de travail,

b) d'examiner comment l'on pourrait donner à cette négociation un caractère davantage permanent.

112- Maintenir les négociations aux paliers national et local dans la perspective d'un partage rationnel des objets de négociation:

a) au niveau national: v.g. salaires et bénéfices marginaux, temps d'enseignement, sécurité d'emploi, allocation des ressources humaines grâce à des rapports (ratios) maître-élèves;
b) au niveau local: v.g. détermination et distribution des tâches, participation, perfectionnement.

113- Faire de l'entente nationale un cadre plus dépouillé et assez souple pour que soient permises le plus d'adaptations locales possibles aux particularités des divers milieux.

114- Fonder le concept d'équité et conséquemment le partage des tâches sur des critères tenant mieux compte des facteurs de difficulté, d'alourdissement et de complexité de la tâche pédagogique des enseignants.

Chapitre 5

La formation et le perfectionnement des enseignants

Cet axe de la condition enseignante tire son importance d'une double exigence: a) entrer dans la profession en maîtrisant adéquatement les qualités essentielles pour être un bon enseignant et un bon éducateur dans le contexte actuel, b) maintenir à jour ses connaissances et ses habiletés en fonction des changements qui surviennent. Dans ces deux dimensions réside une grande part du sentiment ambivalent des enseignants de répondre ou non aux exigences de leur travail, d'être ou non à la hauteur des attentes envers eux, de retirer ou non une satisfaction profonde de leurs actes professionnels et ultimement de donner ou non un service de qualité aux jeunes. Aussi importait-il pour le Conseil d'être très attentif envers cette question dans son étude.

Effectivement, le Conseil avait déjà, à l'automne 1983, amorcé cette analyse à la suite d'une demande d'avis du ministre de l'Éducation en rapport avec un document d'orientation intitulé *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, vers des aménagements. Fiches de discussion. Juin 1983*. En janvier 1984, le Conseil recevait un projet de prise de position sur ce document ministériel mais décidait de différer sa décision après son étude sur la condition enseignante. Le présent rapport intègre une partie seulement, quoique assez substantielle, des commentaires du premier projet d'avis, la structure et le contenu du document ministériel se prêtant difficilement à un traitement spécifique complet incorporé à l'étude sur la condition enseignante. C'est pourquoi le Conseil donnera ultérieurement un avis spécifique sur le document ministériel.

Dans le présent chapitre, le Conseil fait d'abord état de ses principaux constats quant à la situation observée sur la formation initiale et sur le perfectionnement en cours d'emploi. Après les avoir commentés, il propose quelques orientations susceptibles d'assurer une meilleure adéquation entre les besoins et les moyens.

5.1 La problématique de la formation initiale

A) La situation

Les données recueillies par le Conseil furent souvent inédites en termes d'informations sur les problèmes vécus. Elles viennent aussi confirmer et même renforcer la problématique déjà mise en évidence dans des recherches conduites antérieurement en d'autres milieux[1]. Elles se regroupent autour d'un certain nombre d'aspects qui constituent l'essentiel de la problématique:

— la théorie et la pratique
— la probation
— le droit de pratique et les types de formation

a) La théorie et la pratique

L'un des problèmes les plus généralement soulevés est celui de la relation entre la théorie et la pratique à l'intérieur de la formation initiale des enseignants. La question se pose sous deux aspects majeurs: l'équilibre à établir entre la théorie et la pratique et l'organisation des stages pratiques en milieu scolaire.

Une première lacune vient souvent rendre difficiles les premières années d'enseignement des débutants. En effet, l'adaptation à la réalité de l'école, des règlements, des programmes, des méthodes, des politiques pédagogiques, de la diversité des enfants, constitue une difficulté sérieuse dont les enseignants attribuent en grande partie la cause à la dominance de la théorie sur la pratique dans leur formation de base. À leurs yeux, cette situation n'évolue pas très vite et efficacement, quelles que soient les formules que les universités privilégient: v.g. présence intensive des stagiaires en classe pour une période de deux ou trois semaines ou une présence ponctuelle échelonnée sur trois mois au rythme d'une journée par semaine.

En réalité, d'autres lacunes rendent le problème plus complexe et plus profond: il repose sur des difficultés réelles d'intégrer efficacement les stagiaires dans les écoles, de les encadrer adéquatement, de leur assurer une connaissance concrète de toute la réalité des écoles et de leur permettre de vivre les expériences nécessaires à une formation où s'allient heureusement la pratique et la théorie et où chacune féconde vraiment l'autre.

---

1. On doit surtout se référer à l'ouvrage de C. Lessard, R. Cormier, P. Valois et L. Toupin, *Les enseignantes et enseignants des commissions scolaires*, Service de recherche du M.E.Q., 1979.

Pour expliciter le problème, ajoutons que les stages apparaissent comme un petit complément à une longue approche théorique de la psychologie, de la sociologie, de la didactique, du système scolaire, etc. De plus, la venue des stagiaires en milieu scolaire est une affaire qui dérange directions, administrations et enseignants: un véritable quémandage s'ensuit parfois pour accorder aux stagiaires une place minimale à l'école; ces stagiaires se retrouvent la plupart du temps peu encadrés, guidés et supportés, tant par leurs professeurs—superviseurs de l'université que par les enseignants « maître de stages » qui les accueillent à l'école. Ces derniers ont peu de communications avec les premiers et les observent très peu en classe. Pourquoi? Apparemment à cause de la durée des stages, des difficultés et des exigences de l'encadrement qui nécessitent du travail avec les stagiaires en dehors du temps de travail à l'école. Ces facteurs alourdissent la tâche des enseignants, aucun dégagement de tâche n'étant prévu pour qu'ils s'acquittent de cette responsabilité. De plus, on n'offre à peu près aucune préparation formelle à recevoir et à encadrer des stagiaires, ce qui laisse trop de place à l'improvisation.

b) La probation

Le problème est intimement lié à la question de la probation des enseignants. Ce système, rappelons-le, oblige les enseignants débutants à une période d'essai réussie de deux ans avant de recevoir, si l'évaluation de leur compétence est favorable, un brevet d'enseignement permanent. En vertu du Règlement numéro 4, ces débutants détiennent un permis, valide pour une période de cinq ans et « décerné à tout candidat qui, après une treizième année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation » (art. 2). Ce permis peut exceptionnellement donner droit d'enseigner trois ans (art. 3) si l'on juge devoir accorder une chance supplémentaire au candidat.

En vigueur depuis 1971, ce système de probation vise deux objectifs principaux: attester de la capacité réelle d'un enseignant débutant à assumer ses responsabilités et l'aider, par un encadrement particulier, à bien s'intégrer à son milieu de travail.

Tous les témoignages entendus convergent vers une conclusion commune: le système actuel de probation des enseignants produit une infime partie des fruits qu'on en attendait.

L'un des principaux obstacles est le refus que les enseignants ont opposé de participer à l'évaluation de leurs pairs. Ce refus se fonde sur des raisons d'ordre politique — l'évaluation leur semblant être le propre de l'autorité en place — et d'ordre pratique. En effet, l'éva-

luation suppose que l'on a pu observer la personne évaluée à l'oeuvre afin de porter un jugement éclairé sur son travail; cela n'a pas été assuré à cause de la non-concordance des horaires de travail ou du fait que les enseignants qui supervisent un débutant n'ont pas de dégagement de tâche pour ce faire.

Par ailleurs, le directeur de l'école se heurte aussi à des problèmes de disponibilité pour encadrer et supporter les débutants; en outre, son triple statut de « personne en autorité », de personne ressource et d'évaluateur ne facilite pas la communication. Pour sa part, l'université est absente de cette procédure.

Ces obstacles font que les débutants en probation[2] sont peu vus à l'oeuvre en classe et peu supportés face aux problèmes qu'ils rencontrent. Ils doivent donc se tirer d'affaire tant bien que mal par eux-même. La plupart obtiennent quasi automatiquement leur brevet permanent: 42 refus de brevet seulement ont été opposés depuis 1971 pour 56 397 personnes concernées, environ 20% de celles-ci toutefois n'ayant pas entrepris ou achevé leur stage probatoire[3].

c) Le droit de pratique et les types de formation

La droit de pratique prend la forme d'un brevet d'enseignement permanent émis par l'État, d'un permis d'enseigner pour les débutants en probation, d'une lettre de tolérance ou encore d'une autorisation provisoire, exceptionnelles toutes deux pour ceux qui ne répondent pas à certaines exigences de base. Dans chaque cas, on y indique la langue, le niveau (ordre) et le champ (la discipline) d'enseignement. Il en résulte qu'on compte présentement quelque 268 brevets différents[4]. Cette pléthore de brevets est significative de la tendance à la spécialisation des brevets qui s'est développée depuis une quinzaine d'années. Aux anciens brevets (A, B, C, etc.) obtenus à l'École normale et qui donnaient le droit d'enseigner toutes les matières de formation générale, selon le cas, pour le primaire, le secondaire ou les deux à la fois, ont succédé des brevets de plus en plus circonscrits à une aire de compétence et à un niveau donnés. (v.g. le brevet d'enseignement spécialisé en histoire au secondaire).

Une telle situation conduit aujourd'hui à des problèmes sérieux pour les enseignants. À cause de la décroissance démographique

2. On en comptait environ 2 000 en 1983-1984 selon une information obtenue du M.E.Q.

3. Source: ministère de l'Éducation, *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion*, juin 1983, p. III-5.

4. *Ibid.*, p. IV-15

et des règles d'affectation, ils doivent de plus en plus être réaffectés à des champs et à des niveaux d'enseignement auxquels ne les préparait pas formellement leur formation de base. Cette absence de polyvalence et la mobilité réduite qui en résulte face à l'éventail des tâches d'enseignement conduisent souvent à des situations problématiques pour les enseignants concernés et les élèves qu'on leur confie.

Il s'impose donc de revoir en profondeur la pertinence de continuer à émettre des brevets aussi spécialisés; en même temps, c'est remettre en question les *types de formation* que ces brevets viennent sanctionner.

Si la nécessité d'une formation initiale plus large a été vigoureusement défendue, dans les mémoires reçus, par de nombreux intervenants, notamment les commissions scolaires, elle n'a pas fait l'objet de la même force de conviction chez les enseignants. Ceux-ci semblent craindre surtout qu'une telle orientation de la formation initiale des futurs enseignants ait comme résultat d'obliger les enseignants spécialisés actuellement en fonction à se transformer du jour au lendemain en généralistes. Une telle éventualité ne semble pas leur répugner à condition que les intéressés optent volontairement pour l'enseignement de plus d'une matière et qu'on leur accorde le support requis.

La formation initiale des *professeurs de l'enseignement professionnel* se pose en des termes différents de celle de leurs collègues de l'enseignement général. Le cheminement normal de ceux-ci est le suivant: études collégiales, études universitaires (base courante: baccalauréat d'enseignement), pratique en milieu scolaire. À l'inverse, les professeurs du secteur professionnel ont ordinairement suivi le cheminement suivant: formation technique spécialisée (école secondaire et(ou) université), emploi dans le monde du travail, pratique en milieu scolaire. Ainsi, la plupart du temps, ces professeurs débutent dans l'enseignement sans avoir suivi la partie psycho-socio-pédagogique de la formation des autres enseignants, la formation générale d'un certain nombre souffre aussi de certaines carences par rapport à celle des enseignants du secteur général dont le niveau des études dépasse, dans la majorité des cas, le niveau collégial. Non seulement s'ensuit-il pour eux la nécessité constante de se donner après coup la formation qui leur manque, ce qui s'avère onéreux et souvent quasi impraticable, mais aussi éprouvent-ils vis-à-vis de leurs autres collègues le sentiment de n'être pas des enseignants à part entière dans leur statut et dans leur prestige.

B) Commentaires

L'observation de la réalité actuelle amène rapidement à conclure que des modifications importantes devraient survenir afin d'assurer à tous les enseignants une formation initiale qui les rende à l'aise dans les diverses circonstances de leur métier et qui assure en même temps aux usagers, les jeunes, le service de la meilleure qualité possible. Ces modifications doivent porter à la fois sur la réorganisation de formation et le droit de pratique qui en découle.

En effet, il ressort que le système actuel de formation initiale souffre d'un déséquilibre entre la théorie et la pratique et d'une trop grande distance par rapport à la réalité des écoles, d'une incapacité de prendre en charge dynamiquement les débutants dans l'enseignement, d'un excès de spécialisation des brevets d'enseignement et d'une absence de planification dans la formation initiale des enseignants du secteur professionnel.

a) Le déséquilibre entre la théorie et la pratique

Cette évidence saute vite aux yeux des débutants, souvent fort décontenancés par de multiples facettes de la réalité scolaire dont ils ne soupçonnaient ni l'ampleur ni l'importance, par exemple les problèmes d'inadaptation des élèves. Il faut donc tendre à mieux intégrer la théorie et la pratique dans des cheminements nouveaux débouchant sur la réalité vivante des écoles et confrontant constamment la théorie avec ses applications concrètes en situations d'apprentissage.

Dans cette optique, il serait essentiel de rallonger la durée des stages pratiques en milieu scolaire durant la formation initiale. Il est difficile de déterminer avec certitude la durée idéale de ces stages, mais on peut supposer qu'elle devrait se rapprocher d'une année scolaire totale. Les séjours en milieu scolaire devraient alterner régulièrement avec les travaux à l'université, les stagiaires assumant graduellement de plus en plus de responsabilités en milieu scolaire même.

Le moyen le plus sûr de bien intégrer la théorie et la pratique, de s'initier aux diverses facettes du monde scolaire et d'éprouver ses aptitudes à l'enseignement de quelques disciplines en cours de formation même, serait de *rallonger d'une année la durée totale de la formation de base*. Cette quatrième année de formation serait comparable en quelque sorte à une forme d'internat pratique retenue dans la formation d'autres professionnels.

Ces mesures seraient relativement vaines si l'on ne transformait pas radicalement les modes actuels d'accueil, de supervision, de sup-

port et d'évaluation des stagiaires et si l'on ne redéfinissait pas en profondeur les responsabilités de l'université et de ses professeurs, comme maîtres d'oeuvre de la formation, et celles des commissions scolaires, des directions d'école et des enseignants, comme partenaires immédiats de la formation de la relève enseignante. La forme la plus poussée de la collaboration du milieu à la formation pratique des futurs enseignants serait la *création d'« écoles associées »* à l'université dans le réseau public des écoles. Ces écoles, avec l'appui de leur direction et des commission scolaires, accepteraient volontairement de servir de façon continue, systématique et coordonnée à l'entraînement des stagiaires.

Une telle éventualité devra s'accompagner naturellement en retour des conditions propices (objets de négociation) à un encadrement, un support et une évaluation authentiques des stagiaires par les enseignants. Le même principe devrait aussi s'appliquer même si l'accueil des stagiaires se réalisait dans des écoles non déclarées officiellement « associées ». Cette orientation signifie l'intégration du travail d'encadrement à la tâche globale des enseignants concernés, De telles perspectives ne sont pas nouvelles à vrai dire. Elles font l'objet d'hypothèses depuis plusieurs années. On les écarte bien vite sous prétexte des limites d'accueil des commissions scolaires et des écoles, de la surcharge ou des attitudes des enseignants, des coûts, etc. Des expériences vécues ailleurs, notamment à l'Université Simon Fraser, en Colombie-Britannique, depuis de nombreuses années, prouvent qu'on peut y arriver avec des résultats positifs.

Si l'on s'y applique résolument, si l'on se donne enfin une politique agissante en ce sens, le Conseil est convaincu qu'on en arrivera à solutionner ce problème de l'intégration de la théorie à la pratique en cours de formation, de sorte que les universités pourront vraiment devenir « premières responsables » de la formation des enseignants et attester de leur compétence. En même temps, on trouvera une réponse au problème de la probation des enseignants débutants.

b) Les débutants dans l'enseignement

On a vu précédemment les problèmes du système actuel de probation des enseignants et son inefficacité dans le support des débutants sur le plan pédagogique et dans la sélection de ceux qui méritent un brevet permanent.

Le Conseil pense que le système actuel a peu d'avenir et qu'il n'est pas souhaitable qu'il en ait un dans les mêmes conditions. Il est plutôt d'avis que c'est à travers la réorganisation des stages pratiques dans le sens indiqué précédemment qu'on trouvera le moyen

le plus dynamique, le plus positif et le plus sûr de garantir la compétence minimale de ceux qui entrent dans la profession d'enseignant. L'atteinte du premier objectif permettra alors de réaliser le second, le système de probation n'ayant plus alors sa raison d'être car les candidats auront suffisamment donné la preuve de leur capacité de fonctionner adéquatement en milieu scolaire.

Mais une telle perspective suppose bien des « conversions », bien des changements d'attitudes. Deux exemples: les enseignants devront accepter de participer à l'évaluation des stagiaires, voyant en eux des aspirants à l'enseignement, d'éventuels collègues dont il importe, pour le bien de la profession et celui des jeunes, de s'assurer au préalable des qualités professionnelles minimales; le M.E.Q., les commissions scolaires et les universités devront considérer comme une responsabilité sociale de premier ordre d'investir davantage dans des modes renouvelés de formation initiale des futurs enseignants.

L'abolition éventuelle du système de probation au profit de l'allongement de la formation initiale et de la réorganisation de la formation pratique ne peut signifier en aucune façon que tous les besoins des enseignants débutants trouveraient une solution définitive. En tout temps, les débutants doivent compter sur une supervision et un appui pédagogiques constants. Cette nécessité est plus évidente encore pour les enseignants débutants du secteur professionnel, dont la plupart n'ont pas d'abord satisfait aux exigences réglementaires d'une année d'activités de formation psychopédagogique.

c) L'excès de spécialisation des brevets

On l'a vu précédemment, les brevets d'enseignement qui accordent le droit de pratique sont devenus de plus en plus centrés sur des champs restreints d'enseignement, limitant d'autant la polyvalence et la mobilité d'affectation des enseignants. En cela, ils répondaient à une tendance à la spécialisation qu'on a encouragée de bien des manières depuis quinze ans.

Si la spécialisation assure une maîtrise plus grande du contenu des matières, elle n'est pas requise d'égale façon pour tous les types et tous les niveaux d'enseignement; elle ne garantit pas non plus une meilleure communication pédagogique avec les élèves; elle peut même, en bien des cas — l'expérience le démontre — la défavoriser.

Est-ce à dire qu'il serait pertinent de revenir aux brevets d'enseignement d'autrefois qui accordaient le droit de pratiquer en toutes les matières de formation générale? Le Conseil ne le croit pas. La formule du brevet unique risquerait de leurrer le public sur la compétence réelle des enseignants. Un juste milieu s'impose plutôt, sous

la forme de brevets assurant des types de formation assez différenciés entre eux et comportant des possibilités suffisamment grandes de polyvalence et de souplesse dans l'affectation des enseignants. Cette polyvalence irait en diminuant de la maternelle à la fin du secondaire. À titre indicatif, elle serait fondée sur des brevets accordant une polyvalence large au préscolaire et au primaire, une polyvalence dans un groupe de deux ou trois disciplines au secondaire (avec majeure et mineure(s)), une spécialisation possible en des disciplines de formation professionnelle et, avec validité pour tous les niveaux, en des disciplines exigeant des habiletés spécifiques (arts, langues secondes, éducation physique).

Il va de soi qu'au second cycle du secondaire, à cause du contenu plus substantiel des programmes d'études, une maîtrise plus poussée de la discipline s'impose; elle peut être le résultat d'études de baccalauréat spécialisé précédant les études en psychopédagogie ou de compléments d'études en une discipline après le baccalauréat d'enseignement secondaire.

d) L'absence de planification dans la formation initiale des enseignants du secteur professionnel

Le recrutement actuel des enseignants du secteur professionnel, on l'a vu, se fait ordinairement par des voies différentes de celles des enseignants du secteur général. En provenance de l'industrie, sans études psychopédagogiques de base, ils viennent à l'enseignement souvent à cause de circonstances fortuites, par exemple la pénurie d'enseignants d'une spécialité donnée. Compétents dans cette discipline, ils n'en doivent pas moins se donner à rebours, sur le tas ou par de longues études, le reste de la formation que chaque enseignant doit posséder. On les dit alors en perfectionnement. Il serait plus juste de dire en processus de formation initiale.

Il faudrait, selon le Conseil, inverser le processus de manière à ce que, le plus possible, ces enseignants arrivent en milieu scolaire dûment et immédiatement préparés. Deux voies sont possibles selon que les candidats viennent:

— du cégep professionnel: passage à l'université (ou à l'École de technologie supérieure) pour l'obtention d'un baccalauréat d'enseignement professionnel comportant un stage en milieu de travail et un stage en milieu scolaire, stages que l'université superviserait au même titre que les stages des autres enseignants;
— directement de l'industrie: inscription à l'université pour une formation pédagogique en vue de l'obtention du baccalauréat d'enseignement professionnel et d'un emploi éventuel en milieu scolaire.

Cette orientation est certainement lourde de conséquences pratiques. Elle suppose notamment que l'orientation professionnelle des futurs enseignants se dessine plus tôt, que les établissements de formation assument des responsabilités plus grandes dans tout le processus de formation initiale des enseignants du secteur professionnel, et, sans doute, que l'on prévoie l'animation et l'information requises pour intéresser d'éventuels candidats au secteur professionnel à se préparer de longue haleine à exercer cette fonction. On peut croire aussi qu'un effort systématique d'inventaire des besoins en personnel enseignant pour le secteur professionnel et qu'une planification poussée des moyens s'imposeront avec la collaboration des partenaires concernés.

Conclusion sur la formation initiale

Les problèmes évoqués dans les pages précédentes et les orientations mises de l'avant laissent voir qu'on doit relever des défis véritables dans le but d'assurer à la formation initiale de tous les enseignants les caractéristiques essentielles à l'exercice du métier dans le contexte que nous connaissons. Ces défis sont assez importants pour devenir une priorité pour le M.E.Q., les universités, le milieu scolaire et le monde du travail pour les années à venir. Et ce d'autant plus qu'une certaine stagnation semble avoir marqué les dix dernières années. L'absence de fonctionnement, depuis ce temps, du comité de la formation des maîtres institué par le règlement N° 4 en est un indice. C'est pourquoi il importe de relancer ce comité sur des bases nouvelles, en y accordant une place importante aux enseignants, afin d'aviser sur toutes les grandes questions concernent leur formation et leur perfectionnement.

Le Conseil ne saurait conclure cette section sans souligner l'importance de fonder cette formation initiale sur des *dimensions professionnelles riches et profondes qui font de l'enseignant plus qu'un donneur de cours: un éducateur capable d'aider les jeunes à se développer dans le contexte social où ils vivent*.

Les grands traits d'une formation professionnelle adéquate sont nombreux. Le document ministériel de consultation déjà mentionné en cite plusieurs: vision de l'enseignant comme éducateur, pédagogue et spécialiste de l'intervention éducative; formation fondamentale tournée vers la compréhension et la maîtrise des fondements des savoirs; intégration des composantes de la formation; formation concrète, pratique, en fonction de la réalité des écoles; entraînement à une pratique polyvalente et à une réflexion critique; haut niveau de culture; sensibilisation à la culture technologique; connaissance et

savoir-faire reliés aux matières à enseigner, aux phénomènes d'apprentissage, aux caractéristiques socio-économiques de l'effectif étudiant et au phénomène de l'inadaptation; articulation de la recherche à la formation, etc.

Le Conseil souscrit à l'ensemble de ces orientations, toutes souhaitables et nécessaires en elles-mêmes. Parmi les volets de formation que l'enseignant doit intégrer, le Conseil insiste pour qu'on mette l'accent sur la capacité de réfléchir sur l'éducation elle-même, sur sa nature, sa philosophie, sur le sens du développement de la personne. Il faut le rappeler, l'enseignant est d'abord un éducateur qui met ses talents de pédagogue à la réalisation d'objectifs d'apprentissage touchant les divers aspects du développement de la personne humaine. On doit donc se préoccuper de donner au futur enseignant autre chose que des recettes pratiques et l'amener surtout à réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il peut faire et ce qu'il peut devenir en tant qu'éducateur.

Parmi les cinq volets mentionnés par le Ministère[5], le premier est l'acquisition d'un « haut niveau de culture ». Le Conseil s'en réjouit. Il tient à rappeler que ce haut niveau de culture doit reposer d'abord sur un savoir suffisamment riche. Mais cette culture doit s'accompagner de la capacité de réflexion personnelle articulée, sur l'habileté à établir des rapports entre les réalités, à analyser ces réalités, à affiner ses perceptions, à pouvoir accéder à des principes et à les utiliser concrètement. Appliquée à l'éducation, cette culture professionnelle suppose l'habitude de l'analyse des phénomènes culturels, socio-économiques, affectifs et pédagogiques reliés à l'acte professionnel, par exemple tout ce qui constitue les nouveaux développements en éducation: culture technologique, interdisciplinarité, adaptation scolaire, etc.

Il serait donc opportun en ce sens de parler de *culture professionnelle véritable* et d'en faire l'élément distinctif entre le simple instructeur et l'éducateur authentique. C'est pourquoi il n'est pas inutile de rappeler que si l'enseignant doit être un « spécialiste de l'intervention pédagogique », il faut l'amener à dépasser la technique en elle-même pour la mettre constamment au service d'objectifs éducatifs qui transcendent la discipline d'enseignement.

5. M.E.Q., *op. cit.*, p. II-5, article 3.2.

Recommandations

115- Que la réorganisation de la formation initiale des enseignants du secteur général et du secteur professionnel devienne une priorité du M.E.Q., des universités et des commissions scolaires.

116- Que le Comité de la formation des maîtres prévu au règlement n°4 soit relancé et qu'on y assure aux enseignants une place adéquate.

117- Que l'on oriente la formation initiale dans le sens d'une plus grande polyvalence des enseignants du secteur général, notamment pour le niveau secondaire.

118- Que l'on rallonge d'un an la formation initiale des enseignants.

119- Que l'on réorganise et rallonge les stages en cours de formation, de manière à mieux assurer l'intégration de la théorie et de la pratique et une connaissance suffisante des diverses facettes du milieu scolaire; à cette fin, que l'on crée un réseau d'écoles publiques « associées » à l'université, écoles où seraient repensés les modes d'accueil, de supervision et d'évaluation des stagiaires et redéfinis les rôles et les responsabilités des universités, des commissions scolaires et des écoles.

120- Que les enseignants participant à de telles écoles associées ou assumant l'encadrement des stagiaires jouissent des conditions propices à cet effet: rapport maître de stage-stagiaires adéquat, travail d'encadrement intégré à la tâche globale, etc.

121- Que le système actuel de probation des enseignants soit aboli et remplacé par celui proposé précédemment.

122- Que l'on mette en place des mécanismes permettant aux enseignants du secteur professionnel de compléter leur formation initiale avant leur arrivée en milieu scolaire.

5.2 La problématique du perfectionnement des enseignants

Le perfectionnement prend diverses appellations selon sa durée, son ampleur, ses objectifs. Son sens le plus courant désigne des activités de perfectionnement plutôt longues, « à la verticale », ordinairement réalisées à l'université et conduisant à un changement de la scolarité officiellement reconnue. On parle de recyclage surtout quand ces études visent l'acquisition d'un supplément de formation d'une certaine importance pouvant mener à un changement de tâche pour celui qui les suit. La mise à jour désigne des activités de perfectionnement de plus courte durée réalisées en milieu de travail afin de mettre

à jour ses connaissances et ses habiletés face à des situations particulières, v.g. l'implantation d'un nouveau programme d'études, l'utilisation de l'ordinateur, etc. Dans la pratique, le recyclage et la mise à jour sont souvent identifiés l'un à l'autre sous la forme d'activités de perfectionnement plus ou moins courtes donnant droit à une attestation mais non à un changement de scolarité.

A) La situation

Le chapitre 7-0.00 du décret détermine certains paramètres visant à concevoir le perfectionnement « en fonction des besoins du milieu ». Ainsi, chaque année, « la commission scolaire dispose de 141$ par enseignant à plein temps au 15 octobre excluant ceux en disponibilité » pour le perfectionnement; la priorité est accordée au recyclage d'enseignants du secondaire en vue de leur transfert au primaire; un comité bipartite commission-syndicat administre les fonds de perfectionnement et décide du nombre, de la nature et de la durée des congés d'études accordés aux bénéficiaires; pour les régions éloignées (Gaspésie, Côte-Nord, Abitibi), 200 000$ sont accordés annuellement, somme répartie entre les commissions scolaires concernées par un comité tripartite (M.E.Q., commissions scolaires et C.E.Q.). Au total, ces fonds représentent quelque 8,3 millions de dollars.

Le perfectionnement, sous toutes ses formes, a fait l'objet de nombreux commentaires dans les mémoires reçus par le Conseil. Non seulement touche-t-il un nombre important d'enseignants chaque année, il pose aussi des problèmes d'ordre pratique et cause dans la situation actuelle un degré d'insatisfaction qui doit alerter l'attention des instances responsables.

Le M.E.Q., en 1982-1983, dénombrait (voir l'annexe D) 12 861 enseignants (équivalent plein temps) en exercice dans le réseau de l'éducation et inscrits à l'université pour du perfectionnement[6]. Comme 2 349 d'entre eux se préparaient nominalement pour le niveau collégial, les 10 512 qui restent représentent environ 16% de l'ensemble pour le primaire et le secondaire. Ce nombre tend à régresser: sur la même base de calcul, on en comptait 14 699 en 1980-1981 et 12 534 en 1981-1982. Ajoutons qu'au cours des années, certains plans nationaux, maintenant abolis pour la plupart, ont permis en outre de perfectionner des milliers d'enseignants dans certains programmes particuliers: mathématiques, français, enseignement professionnel,

6. M.E.Q., *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement en 1982-1983*, p. 10.

enseignement religieux, formation morale, adaptation scolaire, équipes-écoles en milieux économiquement faibles, micro-informatique, pastorale scolaire, etc.

Ajoutons que bon nombre d'enseignants suivent aussi des cours universitaires ayant plus ou moins de rapports immédiats avec leur tâche. Un exemple: les cours de la Télé-université.

Quoi qu'il en soit, d'autres formes de perfectionnement (recyclage ou mise à jour) viennent s'ajouter à ce tableau en milieu scolaire même. Sous cet angle, on peut dire que chaque enseignant est appelé à se perfectionner ponctuellement selon les circonstances qui en créent la nécessité.

Il importe surtout de savoir dans quelle mesure les formes actuelles de perfectionnement répondent aux besoins des enseignants et provoquent chez eux un degré suffisant de satisfaction. Sous cet aspect, le Conseil, s'éclairant de sources diverses, a pu faire les constatations suivantes:

— Le perfectionnement universitaire, à plein temps ou à temps partiel, a eu et conserve toujours un attrait certain chez les enseignants: il augmente le savoir, permet d'approfondir les fondements psycho-socio-pédagogiques en éducation, facilite l'accès aux résultats de la recherche, et... permet d'accroître la scolarité et l'avancement salarial. En même temps, les enseignants se montrent sévères sur ces cours universitaires: ces cours ne les aideraient pas suffisamment à résoudre les problèmes vécus à l'école dans l'accomplissement de leurs tâches, l'université leur semblant sous cet angle informée inadéquatement. *Sur ce dernier point, le taux d'insatisfaction des enseignants atteignait 77% en 1979-1980*, selon l'étude citée de Cormier, Lessard et alii. Même si les études universitaires ont accru sensiblement leur scolarité, les enseignants ne ressentent pas dans la même mesure qu'ils ont amélioré nécessairement leur compétence.

— Les enseignants pensent que leurs véritables besoins reçoivent une réponse plus immédiate et plus satisfaisante dans les activités de recyclage et de mise à jour qui leur sont offertes localement ou régionalement pour leur permettre de s'adapter aux changements pédagogiques en cours. Ce perfectionnement dit « horizontal » prend des formes diverses: journées pédagogiques, sessions d'information sur les programmes d'études et les politiques pédagogiques, séminaires sur des approches nouvelles en éducation, etc.

— Les besoins qu'ils ressentent, les enseignants les expriment à propos de nombreuses facettes de leur métier, avec des accents divers

selon les milieux (ruraux, urbains, homogènes, pluralistes, etc.). En voici, à titre indicatif, et sans ordre de priorités, quelques illustrations tirées des mémoires reçus et de certaines recherches réalisées ailleurs[7]:

- être capable d'appliquer les nouveaux programmes d'études et les nouvelles politiques pédagogiques
- être aidé comme enseignant débutant
- préparer et évaluer du matériel didactique
- expérimenter d'autres méthodes, d'autres techniques d'enseignement
- améliorer ses méthodes d'évaluation des apprentissages
- observer et analyser les processus d'apprentissage des élèves
- savoir comment intégrer les élèves en difficulté et les enfants allophones
- se faire observer par d'autres collègues et pouvoir les observer
- savoir animer un groupe d'élèves
- savoir travailler en équipe
- savoir « gérer » une classe multiprogramme (groupe à classes multiples)
- expérimenter des activités multi et interdisciplinaires
- expérimenter des modes de solution de problèmes pédagogiques
- savoir mieux comprendre les phénomènes sociaux qui affectent l'école.

— Ces diverses activités de perfectionnement (recyclage ou mise à jour), les enseignants déplorent ne pouvoir y avoir suffisamment accès, particulièrement pour les nouveaux programmes et l'adaptation scolaire (dont il est question dans une autre section). Ils revendiquent aussi qu'elles soient totalement intégrées au temps de travail à l'école, surtout pour le recyclage, habituellement associé à des changements qui exigent plus qu'une simple mise à jour. Ils réclament aussi, à plus long terme, l'établissement du congé-éducation grâce à une formule d'attribution d'un nombre de crédits annuels de perfectionnement, crédits cumulatifs que l'enseignant pourrait utiliser à son gré en excluant le recyclage demandé par l'employeur.

— Un dilemme se pose lorsqu'il s'agit de répartir les fonds alloués entre le perfectionnement dit « collectif », ordinairement du recy-

7. À l'étude de Roger A. Cormier *et alii*, ajoutons notamment l'enquête menée en 1978 par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs (C.P.C.P.I.).

clage et de la mise à jour exigés par des changements pédagogiques, et le perfectionnement dit « individuel » où chacun peut choisir ses activités de perfectionnement selon ses besoins, ses aspirations professionnelles, ses intentions de carrière. Les enseignants craignent que la réponse à ce qu'on appelle les « besoins de système », par exemple l'implantation des nouveaux programmes, en vienne à éclipser totalement la réponse à d'autres types non moins importants de besoins de perfectionnement. Un dilemme de même nature survient aussi lorsqu'on utilise une partie des 20 journées de planification et d'évaluation prévues au calendrier scolaire pour les consacrer à des fins de perfectionnement.

— Les enseignants du secteur professionnel, à cause de l'évolution technologique rapide de leur champ de spécialisation, se retrouvent face à des problèmes de mise à jour et de recyclage souvent fort sérieux. Que ce soit en équipement motorisé, en électrotechnique, en hydrothermie, en imprimerie, en mécanique ou en bureautique, se tenir à jour nécessite des contacts suivis avec l'industrie et l'équipement moderne qu'on y utilise. Or, les enseignants déplorent ne pouvoir maintenir vraiment ce lien étroit avec la réalité technologique changeante à cause de leur accaparement à l'école et du peu de congés de perfectionnement qu'on leur accorde.

— Un certain flottement caractérise le partage des responsabilités en matière de perfectionnement entre le M.E.Q., les universités, les commissions scolaires, les organismes d'enseignants et les enseignants eux-mêmes. D'une part, les priorités ne sont pas déterminées clairement; d'autre part, beaucoup d'imprécision existe lorsqu'il s'agit de savoir qui doit avoir le leadership d'une activité de perfectionnement donnée, en assumer la responsabilité globale, participer à son organisation, l'évaluer, etc. En cela, du M.E.Q. à l'enseignant, on retrouve bien des paliers de responsabilités « déléguées » où celles-ci se diluent parfois dans l'attentisme et en des moyens de perfectionnement inadéquats par rapport aux besoins véritables.

B) Commentaires

Comme les autres secteurs de l'activité humaine, l'enseignement est soumis à de nombreux facteurs qui exigent des éducateurs qu'ils s'ajustent constamment aux réalités changeantes de leur univers professionnel. Ces réalités sont liées aux exigences intrinsèques de l'action éducative et pédagogique, à l'évolution même des jeunes, aux changements dans les champs du savoir ainsi qu'aux besoins

découlant de l'application des programmes d'études, des régimes pédagogiques et des grandes politiques éducatives nationales. Le brevet d'enseignement, qui atteste de la compétence de son détenteur à un moment de sa vie, doit donc être vu dans la perspective d'une éducation permanente ou d'une formation professionnelle continue, que ce soit par la voie de la mise à jour, du recyclage ou du perfectionnement.

Une telle nécessité, indiscutable en elle-même, suppose chez l'enseignant ouverture d'esprit, sens de l'interrogation, motivation et souci de s'améliorer, exploitation des multiples possibilités qui s'offrent à lui. Elle suppose aussi que l'on mette à sa disposition des possibilités de formation continue les plus appropriées à ses besoins.

Au cours des quelque quinze dernières années, des efforts personnels et des moyens institutionnels considérables ont été consentis, avec des résultats non négligeables, aux fins de la formation continue des enseignants. L'analyse de la situation actuelle n'en révèle pas moins une satisfaction fort mitigée des enseignants et des administrateurs; elle montre aussi que certains axes devraient être privilégiés si l'on veut que les enseignants soient de plus en plus des agents actifs de leur perfectionnement en fonction des besoins les plus urgents qu'ils éprouvent à l'égard de leur tâche professionnelle.

Dans cette perspective, le Conseil fait des commentaires portant surtout sur les aspects suivants:

— les formes, les objets et la reconnaissance du perfectionnement
— l'accès au perfectionnement
— les responsabilités et la coordination en matière de perfectionnement
— les priorités

a) Les formes, les objets et la reconnaissance du perfectionnement

La forme de perfectionnement la plus courante au cours des dernières années fut celle du perfectionnement universitaire débouchant sur des grades et une scolarité reconnue à des fins salariales. Certaines années, quelque 70% des fonds de perfectionnement y étaient affectés[8].

Cette tendance vers les études à la verticale a largement contribué au rattrapage rendu nécessaire par une scolarité relativement

8. M.E.Q., *op. cit.*, p. V-7.

basse dans la formation initiale et à une maîtrise plus adéquate des diverses disciplines d'enseignement. Avec le passage du temps, on est maintenant en mesure de mieux voir les limites de cette forme de perfectionnement face au large éventail des besoins pédagogiques à plus court terme des enseignants. On a vu précédemment combien les enseignants aspirent à des modalités de recyclage et de mise à jour diversifiées, souples, et répondant à court terme aux situations pédagogiques qu'ils doivent vivre. La liste des objets de perfectionnement de la section précédente le démontre bien.

Est-ce à dire qu'il faudrait abandonner totalement la reconnaissance officielle des études universitaires à des fins salariales et ne privilégier que les études à l'horizontale?

Il est certain que le fait de séparer totalement les études universitaires et leur reconnaissance monétaire permettrait de clarifier les motivations profondes des enseignants. Il est loin d'être sûr que la structure salariale basée sur la scolarité soit la meilleure formule souhaitable; elle comporte des limites non négligeables, par exemple, le cumul de cours et de grades universitaires parfois sans lien suffisant avec le rôle de l'enseignant. Par ailleurs, le système actuel entraîne le plus souvent un double coût: celui des études qu'on paie à l'enseignant et celui du salaire augmenté qui s'ensuit.

Mais il n'est pas facile de changer soudainement les règles du jeu; par ailleurs, du rattrapage est encore requis; et il faut maintenir une incitation à dépasser quelque peu le minimum exigé dans la formation de base. C'est pourquoi le Conseil pose deux principes directeurs susceptibles de reconnaître et d'encourager les efforts de perfectionnement des enseignants tout en évitant une inutile et coûteuse course aux crédits:

1) Premier principe: *les cours et activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour qui sont immédiatement commandés par les changements et les exigences de divers niveaux du système d'éducation devraient faire partie officiellement de la tâche globale des enseignants et ne comporter pour ceux-ci ni perte de salaire ni augmentation salariale.*

Une telle orientation se justifie, car enseigner et s'adapter aux changements collectifs relèvent d'un acte professionnel global, d'une tâche unifiée qu'on demande aux enseignants. L'industrie reconnaît de plus en plus ce principe envers ses employés, comme la fonction publique elle-même, et il semble que ce soit là un moyen plus sûr de les maintenir à la hauteur des exigences de leur tâche. Dans cette optique, les enseignants en disponibilité, pour leur part, ou ceux qui accepte-

raient de prendre leur place par substitution, profiteraient hautement des mesures de perfectionnement visant à accroître leur polyvalence et à faciliter leur adaptation à d'autres niveaux d'enseignement. C'est pourquoi il est urgent d'abolir la pratique bizarre et injustifiable de ne pas compter les enseignants en disponibilité dans l'allocation des 141 $ per capita pour les fonds de perfectionnement.

2) Second principe: *les études universitaires pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes et faites en dehors des heures de travail et sans l'aide des fonds de perfectionnement devraient continuer à être reconnues à des fins salariales.*

Quoi qu'il en soit, l'effort des dernières années ayant été mis surtout sur le perfectionnement « vertical », le Conseil croit que l'accent des prochaines années devrait porter sur les activités de perfectionnement dites « horizontales ». Quant aux *formes* de perfectionnement axées sur le large éventail de besoins et d'objets identifiés précédemment, non seulement faut-il les diversifier en conséquence, il importe surtout d'en faciliter l'accès aux enseignants.

b) L'accès au perfectionnement

La diversité des besoins pédagogiques, l'éloignement géographique et la dispersion même des « lieux » de ressourcement, tout cela rend plus urgente la recherche de moyens améliorés d'accès au perfectionnement pour chaque enseignant, où qu'il soit. Car les enseignants aspirent non seulement à ce qu'on leur transmette des informations pédagogiques, ils veulent à ce sujet pouvoir échanger, observer, comparer, expérimenter, produire, participer... C'est pourquoi les « lieux » accessibles de perfectionnement doivent devenir des moyens dynamiques de répondre à ces attentes dans l'esprit même de l'orientation décrite dans la section précédente sur l'information.

Il n'appartient pas au Conseil de tenter de faire la liste de tous les moyens actuellement disponibles ou des moyens à créer de toutes pièces. Il désire cependant dire qu'il souscrit d'emblée à certaines formules qu'on a portées à son attention. À titre indicatif, citons:

- la mise en place de *centres de ressources des enseignants* (formule des Teachers' Centres), sur une base locale ou régionale, dans un but de mise en commun d'informations pédagogiques et de matériel didactique, de divulgation des innovations et des expériences pédagogiques, de réflexion collective sur l'éducation et la pédagogie, etc. Ces centres pourraient être l'oeuvre d'une ou de plusieurs commissions scolaires réunies; ils seraient particulièrement utiles au personnel enseignant du préscolaire et du

primaire — composé surtout de femmes — eu égard à leur mise à jour;

- l'usage plus généralisé de la Télé-université et de la télévision communautaire comme moyen de rejoindre les enseignants chez eux, spécialement ceux qui demeurent en régions éloignées;
- les cours universitaires hors campus en milieu scolaire, avec application systématique de la théorie à la pratique en classe;
- les cours par correspondance, v.g. sur l'interdisciplinarité, sur les courants en éducation appliqués à la pédagogie, etc;
- les échanges d'enseignants d'une école à l'autre de diverses régions du Québec;
- la participation à des congrès, colloques, séminaires;
- des visites d'écoles innovatrices, ici ou à l'étranger;
- des projets collectifs de création de matériel didactique;
- le développement d'une vocation de centres de recherches et de ressources pour les écoles spéciales recrutant des enfants atteints de handicaps sévères;
- des stages en milieux industriels pour les enseignants du secteur professionnel.

Pour ces derniers en particulier, une telle possibilité peut faire la différence entre une école dont l'écart avec la réalité grandit ou non. D'une façon générale, il apparaît opportun au Conseil qu'une *formule de congé-éducation* soit offerte aux enseignants, qu'elle prenne la forme d'un congé périodique jusqu'à deux fois dans la carrière ou la forme d'une banque cumulative de crédits de perfectionnement (v.g. un par année) utilisables à volonté par l'enseignant après entente avec son employeur.

Une telle forme n'est pas sans liens avec le problème de savoir quelle part laisser au perfectionnement, au recyclage ou à la mise à jour sur une *base individuelle* et quelle part consacrer au perfectionnement sur une *base collective*. Le Conseil est d'opinion que, règle générale, des besoins collectifs existent en relation étroite avec les changements majeurs imposés à l'école: politiques pédagogiques, programmes d'études, informatique, etc. Des moyens collectifs doivent donc être pris pour y répondre dans un délai raisonnable afin que tous les enseignants assument ces changements avec succès. Il s'agit là d'un *perfectionnement nécessaire à la fonction*.

Mais il est légitime aussi pour un enseignant de désirer investir de ses énergies dans un perfectionnement qui réponde à d'autres possibilités de carrière en éducation, v.g. la supervision pédagogi-

que, la direction d'une école. Ce genre de perfectionnement peut être aussi davantage orienté à moyen terme à sa croissance personnelle, l'élargissement de ses horizons éducatifs et culturels, le développement de sa créativité, etc. *Ce type de perfectionnement est inhérent à la formation*. C'est pourquoi il serait souhaitable de lui accorder une place minimale dans les plans de perfectionnement: la relève pour des fonctions pédagogiques et la richesse profonde des enseignants peuvent en dépendre largement.

Le *financement du perfectionnement* est un des facteurs importants qui conditionnent l'accès actuel aux activités de perfectionnement. Le montant annuel de 141$ par enseignant est vite épuisé, surtout dans les régions éloignées où, en dépit des 200 000$ répartis entre les commissions scolaires, et à cause des énormes frais de transport et de séjour des personnes ressources et des enseignants, les possibilités offertes à quelques-uns tarissent automatiquement les fonds qu'on destinerait normalement à un plus grand nombre. La situation devient aussi délicate, par exemple, lorsqu'il s'agit d'initier les enseignants aux nouveaux programmes. En certains milieux éloignés, on ne peut réunir que peu d'enseignants, ceux-ci devant ensuite, de retour dans leur école, tenter, avec une préparation bien sommaire, de faire profiter les autres de leurs acquis.

Même si l'on peut faire beaucoup avec de l'imagination et de la bonne volonté, il faut constater que, depuis 1976, *les fonds de perfectionnement per capita prévus dans les conventions collectives sont passés de 128$ à 141$ seulement*; cette augmentation de 10,1% est sans proportion avec la somme des changements pédagogiques intervenus depuis et des besoins de perfectionnement accrus qu'ils ont suscités. À ce sujet, on peut douter qu'une étude de cohérence entre les objectifs et les moyens ait toujours guidé la mise en oeuvre des grandes opérations pédagogiques des dernières années.

Dans une optique de la meilleure égalité possible des chances de perfectionnement pour tous les enseignants, le Conseil est convaincu que cette question devrait recevoir une attention très particulière chez les parties concernées lors de prochaines négociations.

c) Les responsabilités et la coordination en matière de perfectionnement

On peut affirmer d'emblée que le perfectionnement est un domaine où les responsabilités sont partagées à tous les niveaux et où une planification et une coordination efficaces doivent prévaloir.

Le Ministère doit adapter constamment les ressources humaines et financières qu'il alloue au perfectionnement, aux politiques pédagogiques et aux changements pédagogiques qu'il édicte: il doit se donner les moyens de ses orientations. Les universités ont la responsabilité d'élaborer des programmes de perfectionnement cohérents, adéquats, et de se donner une connaissance poussée des écoles. Les commissions scolaires et leurs directions ont l'obligation de mettre en oeuvre le perfectionnement d'une manière qui colle le mieux aux besoins collectifs et aux besoins individuels face aux mesures pédagogiques à instaurer et à l'éducation permanente de leur personnel. Les enseignants ont le devoir de faire tous les efforts raisonnables pour se tenir à la hauteur de leur rôle et maintenir leur compétence à jour.

De sa tournée provinciale et de tous les témoignages entendus, le Conseil retire la conviction qu'on n'a pas encore atteint le niveau de cohérence souhaitable dans toute cette question du perfectionnement.

Chaque instance supérieure de responsabilité donne parfois l'impression que l'autre instance inférieure pourra se tirer d'affaire avec les moyens du bord. Cela n'est pas nécessairement vrai.

Sur le plan de la *planification et de la coordination du perfectionnement*, le Conseil ne croit pas devoir trop s'attarder sur leur nécessité tellement ces deux fonctions s'imposent d'elles-mêmes. Il veut seulement souligner l'importance de prévoir à cette fin les mécanismes appropriés aux circonstances. En certains cas, les aspects d'ensemble du perfectionnement doivent être traités entre le Ministère et tous ses interlocuteurs majeurs; parfois, cette nécessité s'impose entre le Ministère et les universités; en d'autres cas, entre le Ministère et les centrales d'enseignants ou entre les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants ou encore entre ceux-ci et les universités.

La relance du Comité provincial de formation et de perfectionnement des enseignants, le maintien du Comité de liaison Ministère-universités, les comités de perfectionnement enseignants-commissions scolaires, les comités de liaison régionaux universités-commissions scolaires-enseignants, voilà les mécanismes auxquels on songe d'emblée, compte tenu des lieux d'intervention et de décision possibles.

Le Conseil veut insister sur l'importance que les enseignants, premiers concernés et premiers usagers des mesures de perfectionnement, aient une place et une écoute de premier ordre dans tous ces lieux où s'élaborent, se planifient et se coordonnent les activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour. Le même principe

vaut pour le personnel non enseignant. C'est là un principe visant non seulement leur satisfaction comme professionnels de l'enseignement mais aussi, par voie de conséquence, la qualité des services offerts aux jeunes de nos écoles.

Cette participation des enseignants est nécessaire sous l'angle de leur présence officielle dans les lieux de décision et de mise en commun des voies possibles; elle mérite d'être encouragée d'une manière plus personnalisée. Le document ministériel de consultation évoque l'idée d'un « plan de perfectionnement individuel[9] ». Le Conseil trouve cette idée heureuse car elle est la plus susceptible d'amener une réponse adéquate à la définition des besoins individuels par rapport aux besoins communs, les deux ne s'excluant toutefois pas.

d) Les priorités

Devant l'immense éventail des besoins de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour, une question centrale surgit: sur quoi doivent porter les priorités? La réponse à cette question ne peut être envisagée que sous un angle général, des priorités locales pouvant, à cause de circonstances particulières, être différentes.

Partant de ses observations et de l'analyse du document ministériel de consultation, le Conseil peut, à titre indicatif, identifier avec assez de certitude un certain nombre de pistes d'orientations prioritaires:

- Mettre une sourdine à la course aux crédits dans des études universitaires dites « verticales » et privilégier le recyclage et la mise à jour liés de près aux changements pédagogiques (politiques et programmes) à réaliser à court terme dans les écoles.
- Accroître les possibilités de perfectionnement des enseignants du secteur professionnel.
- Assurer aux enseignants des régions éloignées des chances égales de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour.
- Prendre des moyens adéquats pour le recyclage des enseignants en disponibilité, ou de ceux qui accepteraient de prendre leur place par substitution, afin de leur permettre d'être compétents en d'autres champs d'enseignement.

On a vu dans une section précédente qu'un nombre important d'enseignants et surtout d'enseignantes(33,6% au total) ont une scolarité ne dépassant pas 14 ou 15 ans. Ce sont ordinairement celles et ceux qui détiennent un ancien brevet d'école normale, donc les

9. M.E.Q., *op. cit.*, p. V-46.

plus âgés. Le Conseil est d'avis qu'il ne s'impose pas de tenter de les lancer dans de longues études de rattrapage dites « académiques » ou encore de les presser d'acquérir le baccalauréat d'enseignement. Leur longue expérience, jointe à la valeur comparée appréciable de leur brevet sur le plan pédagogique, laisse croire que le ressourcement « à l'horizontale » dans le champ des besoins identifiés précédemment s'avère une orientation plus souhaitable pour eux et plus utile à leur enseignement.

Conclusion sur le perfectionnement

À une époque où le changement est réalité courante et où les contours de l'avenir laissent même entrevoir des mutations technologiques et culturelles significatives, l'éducation continue devient un moyen essentiel de s'adapter et de se développer sur le plan individuel et sur le plan professionnel. Le Conseil a insisté pour que cette importante dimension de la condition enseignante reçoive une attention constante et fasse l'objet de mesures adéquates (mécanismes, moyens, participation, etc.) afin que la qualité professionnelle des enseignants puisse se maintenir au meilleur niveau possible.

On peut garder l'impression qu'aux yeux du Conseil l'enseignant doit s'acquitter de toutes ses obligations de formation continue, de perfectionnement, sur son lieu de travail, à l'intérieur de sa tâche globale et aux frais de l'État. Rien ne serait plus trompeur.

Si la tendance des grands milieux industriels et de la fonction publique elle-même est d'intégrer à la tâche professionnelle le perfectionnement de leurs employés sans perte de salaire, il est légitime de la préconiser aussi pour les enseignants; mais enseigner, éduquer, former des humains est une mission de haute exigence qui appelle chez chaque enseignant un effort constant de culture personnelle et d'élargissement de ses horizons professionnels.

Au-delà des moyens minima qu'on peut mettre à sa disposition pour qu'il ne soit pas déphasé et qu'il « fonctionne » efficacement dans les écoles, l'enseignant devrait se classer parmi les professionnels investissant le plus personnellement de leurs loisirs pour leur croissance intérieure, leur créativité, leur connaissance de la société et de ses enjeux éducatifs, leur ressourcement par le contact avec les résultats de la recherche. Car l'éducation est une tâche exigeante et elle demande le meilleur de soi-même; on ne saurait la confier idéalement qu'à des enseignants actifs qui traversent leur « carrière » avec cette *passion d'en saisir toutes les exigences et de se dépasser constamment*.

Recommandations

123- Que le perfectionnement sous toutes ses formes devienne une priorité afin d'établir une véritable cohérence entre les besoins des enseignants et les exigences des changements pédagogiques que l'école doit réaliser; à cette fin, que l'accent soit mis surtout sur le perfectionnement dit « horizontal ».

124- Que l'on accorde priorité au perfectionnement des enseignants oeuvrant dans des circonstances particulièrement difficiles reliées à leur situation géographique, à leur mise en disponibilité, aux mutations rapides de leur champ d'enseignement ou à des contraintes les obligeant à se recycler rapidement.

125- Que l'on utilise à fond les moyens techniques existants ou qu'on en crée de nouveaux afin de faciliter l'accès des enseignants, où qu'ils soient, aux diverses formes de perfectionnement; à cette fin, que la formule des centres de ressources pour les enseignants, la Télé-université, les cours universitaires hors campus, les cours par correspondance, les échanges pédagogiques sous toutes leurs formes et les stages en industrie pour les enseignants du secteur professionnel soient privilégiés.

126- Que l'on établisse une formule de congé périodique de perfectionnement (jusqu'à deux fois à des moments utiles durant la carrière) et une banque de crédits de perfectionnement individuel utilisables au choix de l'enseignant après entente avec son employeur.

127- Que les activités de perfectionnement de niveau universitaire pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes et réalisées *en dehors du temps de travail et sans l'aide des fonds de perfectionnement* continuent d'être *reconnues pour des fins salariales*; que les activités de perfectionnement *commandées immédiatement par les exigences du système d'éducation* fassent partie de la tâche globale officielle des enseignants et ne comportent pour ceux-ci *ni perte de salaire ni augmentation salariale*.

128- Qu'une tâche soit faite afin d'établir le niveau de ressources financières à investir pour le perfectionnement, eu égard aux nombreux besoins nouveaux créés par les changements liés aux orientations ministérielles.

129- Que les mécanismes de planification et de coordination du perfectionnement aux niveaux national, régional, local, ainsi qu'avec les universités, fasse l'objet d'une attention particulière et qu'on y assure une place importante aux enseignants et aux organismes qui les représentent.

130- Que l'on encourage les formes de perfectionnement issues des organismes eux-mêmes (syndicats, organisations professionnelles d'enseignants, associations d'écoles privées, etc.).

131- Que l'on incite chaque enseignant à se donner un plan individuel de perfectionnement.

Annexe D

Situation de la formation et du perfectionnement du personnel scolaire enseignant en 1982-1983

Distribution des candidats selon les établissements de formation

	Candidats inscrits en 1982-1983				
		Non encore en exercice en milieu scolaire			
	Déjà en exercice en milieu scolaire		Nombre prévu de finissants en		
Établissements	Nombre d'inscrits	Nombre d'inscrits	1983	1984	1985
Université Laval	1 034	1 223	386	311	377
Université de Montréal	730	948	350	240	296
Université de Sherbrooke	2 824	1 086	398	309	379
Université du Québec à Montréal	2 947	2 364	811	787	766
Université du Québec à Trois-Rivières	1 269	814	303	250	246
Université du Québec à Chicoutimi	1 141	563	190	190	183
Université du Québec à Rimouski	674	522	25	27	22
Université du Québec à Hull	458	136	47	45	42
Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue	434	109	38	36	35
Université McGill	768	828	451	218	160
Université Concordia	582	204	76	60	55
Université Bishop's	—	13	13	—	—
Total	**12 861**	**8 810**	**3 088**	**2 473**	**2 581**

Annexe D *suite*

Situation de la formation et du perfectionnement du personnel scolaire enseignant en 1982-1983

Distribution des candidats à l'enseignement selon les niveaux pour lesquels ils se préparent

	Candidats inscrits en 1982-1983				
		Non encore en exercice en milieu scolaire			
	Déjà en exercice en milieu scolaire		Nombre prévu de finissants en		
Niveaux d'enseignement	Nombre d'inscrits	Nombre d'inscrits	1983	1984	1985
Préscolaire	36	8	3	3	2
Préscolaire et primaire (1er cycle)	17	381	127	111	130
Préscolaire et/ou primaire (1er et 2e cycles)	1 565	2 106	582	569	660
Préscolaire, primaire et/ou secondaire	172	512	141	65	87
Primaire (1er et 2e cycles)	2 568	527	225	133	169
Primaire et/ou secondaire	2 258	2 088	784	651	637
Primaire, secondaire et/ou collégial	312	556	230	157	196
Secondaire	2 677	2 280	825	690	616
Secondaire et/ou collégial	651	275	138	76	46
Collégial	2 349	27	10	6	6
Sans niveaux identifiés	256	48	23	12	12
Total	**12 861**	**8 810**	**3 088**	**2 473**	**2 561**

Chapitre 6

La dimension professionnelle

Les chapitres précédents ont permis de pénétrer dans la réalité du vécu de l'enseignant: sa formation, son perfectionnement, ses activités pédagogiques et éducatives, son rôle professionnel, sa participation aux décisions qui déterminent son contexte de travail, etc.

Une telle réflexion suggère naturellement l'idée qu'on ne s'improvise pas professionnel enseignant et qu'il faut pour obtenir ce statut répondre à des exigences spécifiques de diverses natures. Une telle question concerne évidemment d'abord les instances responsables de la détermination des standards professionnels; mais elle interpelle également les enseignants eux-mêmes à l'intérieur de leurs organismes.

C'est pourquoi le Conseil croit pertinent d'explorer davantage la dimension professionnelle du métier d'enseignant, d'évoquer certains aspects de sa problématique et de suggérer quelques perspectives d'avenir.

À cette fin, il s'interrogera[1] sur des aspects tels que le concept de profession et de professionnel, la nature et les limites de l'autonomie professionnelle, le rôle des organismes d'enseignants dans la professionnalisation de leurs membres ainsi que les rapports entre l'action syndicale et l'action professionnelle.

A — La situation

a) L'appartenance des enseignants à une véritable profession

Le sens commun laisse entendre que l'appartenance à une profession exige une préparation, qu'elle comporte des obligations spécifiques et qu'elle suppose une organisation capable de prendre en compte tous les aspects du métier et d'assurer une représentation des membres en tous les lieux requis.

1. Pour ce faire, outre les réflexions recueillies dans les mémoires, dans les entrevues auprès d'enseignants dans les écoles ainsi qu'au cours des audiences, le Conseil s'inspirera notamment d'un mémoire reçu de M. André Brasseard, professeur à l'Université de Montréal, d'une étude de Me Patrice Garant sur le statut professionnel des enseignants, étude réalisée pour le Conseil il y a quelques années, et du numéro 25, printemps 1979, de la revue *Critères*, particulièrement des articles de MM. Robert Laliberté et Gérard Divay.

Sous cet angle, on peut affirmer que *les enseignants appartiennent à une profession véritable*: l'État les reconnaît comme tels en leur accordant le droit d'exercer cette occupation dans les écoles, et les commissions scolaires les engagent nominalement pour assumer des responsabilités d'enseignement et d'éducation auprès des jeunes. En outre, ils se sont donné des structures qui permettent des interventions sur tout aspect de la profession ainsi qu'une capacité de débattre collectivement des questions d'enseignement et d'éducation.

Toutefois, sous l'angle de ce qu'on appelle légalement la « professionnalisation » de l'enseignement et, comme en de nombreuses professions, du contrôle exercé par une corporation professionnelle dûment reconnue, il reste un pas immense à franchir.

Quels sont en effet les motifs qui poussent ordinairement ceux qui exercent une même occupation à se faire reconnaître dans le Code des professions et à se doter d'une véritable corporation professionnelle?

On ramène ordinairement cette démarche à deux grands objectifs majeurs: contrôler l'accès et la pratique de la profession et garantir au public la qualité des services professionnels. En décortiquant davantage ces objectifs, on peut les voir ainsi:

— Assurer le contrôle de l'accès à la profession et de la pratique professionnelle des membres de la corporation.
— Établir et soutenir la crédibilité et la respectabilité des membres en édictant des standards professionnels, des programmes de formation, des règles éthiques de conduite, des sanctions.
— Assurer l'autonomie et la responsabilité des membres en tant qu'individus et en tant que groupe.

Il est bien évident que l'organisation professionnelle actuelle des enseignants ne répond pas à tous ces critères. D'ailleurs, le désire-t-elle?

Si l'on remonte un peu le cours du temps, rappelons qu'en 1946, en vertu de la Loi des Syndicats professionnels et par une loi spéciale, le législateur accorda à la Corporation des instituteurs catholiques du Québec (C.I.C.) une charte qui rapprochait son statut de celui des corporations professionnelles libérales. La C.I.C., ancêtre de l'actuelle Centrale de l'enseignement (C.E.Q.), prétendit longtemps jouer à la fois le rôle de centrale syndicale et de corporation professionnelle et elle développa ses activités en conséquence sur le plan syndical et sur le plan pédagogique. D'ailleurs, du côté anglophone, la Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T.) et la Pro-

vincial Association of Catholic Teachers (P.A.C.T.) ont également et depuis toujours investi des énergies dans le développement pédagogique et professionnel de leurs membres. Mais la C.I.C. ne détenait pas les grands pouvoirs administratifs et quasi judiciaires des corporations professionnelles véritables: établissement des standards, octroi et retrait des permis de pratique, etc., ces pouvoirs appartenant tous au Département de l'Instruction publique puis, plus tard, au ministère de l'Éducation.

La Centrale des enseignants et la Centrale de l'enseignement, qui ont succédé à la Corporation des instituteurs catholiques, n'ont pas poussé plus avant l'idée de la professionnalisation. Au contraire, à compter des années 1970, le discours officiel tendait plutôt à abolir les distinctions avec les autres métiers et professions; l'enseignant devenait ainsi « un travailleur comme les autres » et de nombreux syndicats changèrent dans leur appellation les mots « enseignants et enseignantes » pour les mots « travailleurs et travailleuses de l'enseignement ». Certes, des raisons liées à l'idéologie égalitariste telle que véhiculée par la C.E.Q. comptèrent pour beaucoup dans cette évolution; il est évident aussi que la C.E.Q. n'abandonnait pas pour autant la préoccupation de la qualité des services éducatifs de l'école publique, mais ce rappel nous laisse voir dans quelle mesure les organisations d'enseignants ont tendu ou non au cours des dernières années à susciter l'avènement d'une profession que le Code des professions reconnaîtrait et que les membres contrôleraient quant au respect des standards de qualité dans la pratique professionnelle.

Sous cet aspect, le bilan est plutôt négatif. Mais, pour aller plus loin, il importe que les enseignants se perçoivent comme des professionnels. Qu'en est-il à ce sujet?

b) L'enseignant et sa perception d'être un professionnel

Le terme « professionnel » est souvent galvaudé et se prête à des difficultés de définition, d'autant plus qu'il s'applique aujourd'hui à de plus en plus de corps d'emploi où un permis est nécessaire pour avoir le droit de pratique.

La littérature courante retient un certain nombre de caractéristiques qui définissent un professionnel, par exemple:

- la maîtrise d'un domaine d'activité grâce à une préparation suffisamment longue, voire un savoir spécialisé, une habileté technique hors pair;

— l'usage de cette expertise dans des conditions qui font appel le plus souvent à une relation privilégiée et parfois exclusive avec le client, au jugement responsable et à l'autonomie du professionnel dans son acte;
— le respect de normes inhérentes à la profession, normes voulues, promues et contrôlées par celle-ci;
— la perception valorisante que le professionnel entretient à propos de sa profession.

Ces caractéristiques sont englobantes et elles se complètent les unes les autres lorsqu'on veut cerner le concept de professionnel. La dernière n'est pas la moindre cependant; en un sens, elle sert de moteur à l'acquisition et au respect des autres. Elle peut être un puissant stimulant dans le sens de la fierté et du dépassement de soi, de l'élévation des standards, d'une professionnalisation plus poussée ou, en sens inverse, d'une démobilisation de l'enthousiasme, d'une vie professionnelle de peu d'altitude. C'est pourquoi il n'est pas inutile de savoir si les enseignants se considèrent ou non comme des professionnels, des professionnels d'une certaine exclusivité de compétence, des professionnels utiles ou indispensables à la société, et quelle image celle-ci a d'eux comme individus et comme groupe. Car l'image de l'enseignant que la société reflète peut renforcer l'image pessimiste comme l'image optimiste que possède l'enseignant de lui-même.

Comment donc semblent se percevoir les enseignants à cet égard? Déjà, en 1978, l'étude citée de R. Cormier *et alii* apportait un éclairage sur la question car elle se basait sur un questionnaire de plusieurs centaines de questions auxquelles les enseignants avaient répondu.

À cette époque[2], disons-le d'abord, les enseignants révélaient un degré de satisfaction assez manifeste sur certains aspects de leur vécu professionnel. Ainsi, par exemple, deux enseignants sur trois avaient une perception positive du climat de leur école et des services professionnels offerts; 79% se disaient assez ou très heureux d'être enseignants; deux sur trois étaient satisfaits des conditions matérielles de travail, quatre sur cinq l'étaient quant à la liberté d'exercice de leur profession.

En revanche[3], 46% croyaient leur profession moins prestigieuse que les autres professions et 48% qu'elle ne l'est ni plus ni moins;

2. Voir Cormier, Valois, Lessard et Toupin, *op. cit.*, Vol. 5.
3. *Ibid.*, volume 1, appendice F, Distribution des réponses à chacun des items du questionnaire (voir items 436, 432 et 920).

69% se disaient plutôt insatisfaits de l'image de l'enseignant dans la société. Mais 95%, à des degrés divers, se disaient d'accord avec l'idée que leur travail est vraiment important pour la société.

Sur ces quatre derniers aspects, le Conseil n'a pas conduit un sondage scientifique qui lui aurait permis une comparaison de l'état d'esprit des enseignants en 1978 avec celui qui les animait en 1984. Comme beaucoup d'événements sont survenus depuis, notamment la dure ronde de négociations de 1982 et le battage des médias autour des enseignants, on peut croire que la situation n'a pas évolué positivement.

Les nombreux mémoires reçus, ceux des enseignants en particulier, de même que les témoignages de ceux-ci dans les rencontres de groupes, contiennent beaucoup d'éléments qui permettent d'évaluer en quel sens évoluent globalement les perceptions des enseignants. Les traits suivants s'en dégagent nettement.

— Les enseignants affirment que leur image et celle de leur profession n'ont jamais été aussi négatives dans la société que depuis la dernière négociation avec le gouvernement. Ils déclarent en subir parfois les effets dans les attitudes agressives et désinvoltes des parents, des élèves et de leur milieu envers eux. Ils situent la cause de cette image négative surtout dans le type de publicité gouvernementale qui leur aurait infligé une « blessure profonde », qui les aurait diminués dramatiquement comme professionnels, et ils vont jusqu'à réclamer du gouvernement une réparation publique sous la forme d'une campagne de revalorisation de l'enseignement.

— Les enseignants, dans l'ensemble, se sentent insuffisamment considérés comme professionnels dans leur milieu de travail. Ils considèrent insatisfaisante leur participation aux prises de décision concernant leur métier. Ils croient avoir perdu une large part d'autonomie à cause des orientations, politiques, régimes pédagogiques, programmes et règles provenant des instances de décision centralisées. Ils réclament, selon les termes du mémoire de la C.E.Q., « que s'ouvre une ère de respect et de « reprofessionnalisation » de leur travail, « la restauration » de leur « droit de représentation », « le droit d'être entendus et pris en considération » comme « interlocuteurs systématiques et responsables ».

— Par ailleurs, en dépit de l'image négative que la société, pensent-ils, auraient d'eux-mêmes, *les enseignants ont collectivement, et parfois de façon pathétique, proclamé avec force qu'ils se considèrent des professionnels de l'enseignement, qu'ils désirent être traités comme tels* et que, même s'ils ne peuvent assumer toute

la responsabilité de l'éducation des jeunes, étant des intervenants parmi d'autres, leur rôle doit être reconnu socialement à sa juste valeur.

— La dimension que les enseignants ont le plus mise en évidence est celle de la relation pédagogique maître-élèves. Ils en font, semble-t-il, en plus de leur formation dite « académique », l'aspect qui les distingue des autres professionnels, sans prétendre toutefois être les seules personnes aptes à communiquer avec les jeunes.

— Les enseignants revendiquent des améliorations sensibles à leurs programmes de formation initiale et de perfectionnement, mais en aucune façon ils n'ont réclamé de régir seuls l'accès à la profession et sa pratique.

Voilà comment les enseignants se percevaient en 1978 et se perçoivent en 1984 même si les termes ne sont pas toujours comparables de façon rigoureuse.

c) La question professionnelle et les modes d'organisation des enseignants

L'Histoire démontre que les gens de métier et de profession créent les structures qui conviennent le mieux aux objectifs collectifs qu'ils visent. Pour la question professionnelle chez les enseignants, les structures actuelles et leurs objectifs sous-jacents en permettent-ils un traitement et un développement véritables?

Sous les aspects formels énoncés précédemment en rapport avec les objectifs stricts de l'accès à la profession et du contrôle de la pratique selon des règles éthiques et des standards de qualité officiellement assumés, il faut constater que les trois centrales syndicales[4] et leurs syndicats membres ne s'en font pas un objectif véritable. Par conséquent, ils ne se donnent aucune sous-structure particulière pour y parvenir. D'ailleurs, la question se pose d'elle-même: un organisme syndical, voué d'abord à la défense des intérêts de ses membres, peut-il en même temps contrôler la conduite professionnelle de ceux-ci et, le cas échéant, leur imposer des sanctions? Les syndicats connaissent à cet égard des dilemmes fréquents lorsqu'ils doivent défendre devant les tribunaux d'arbitrage des membres accusés d'actes répréhensibles.

4. Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T.) et Provincial Association of Catholic Teachers (P.A.C.T.).

Toutefois, au coeur de cette dimension professionnelle, souvent réduite aux aspects du pouvoir et du contrôle, se pose *la question pédagogique* elle-même, c'est-à-dire l'immense champ des objectifs éducatifs, des programmes d'études, de l'évaluation pédagogique, des méthodes et techniques d'enseignement, du matériel didactique, de la relation pédagogique avec l'élève, etc. Existe-t-il des structures permettant une activité professionnelle organisée en ces domaines qui touchent de très près et passionnent le plus les enseignants?

On peut observer que les enseignants peuvent compter sur nombre de « lieux » où, en ces domaines, il leur est possible de se retrouver et de faire entendre leur voix.

Les centrales syndicales, et les syndicats membres, s'expriment, par leurs interventions diverses, leurs publications et leurs congrès, sur de nombreux aspects pédagogiques qui concernent leurs membres. Mais ces interventions portent souvent sur des aspects d'ensemble et il arrive que les enseignants demeurent sur leur soif quant à leur(s) champ(s) de travail quotidien: leur(s) matière(s) d'enseignement. C'est pourquoi, tantôt chez les francophones, tantôt chez les anglophones, sont apparues successivement depuis une vingtaine d'années une soixantaine d'associations provinciales regroupant des enseignants par discipline d'enseignement. La plupart se retrouvent au sein de deux organismes de coordination et de support: le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (C.P.I.Q.) et le PAPT-PACT-Curriculum Council.

Les centrales syndicales n'ont pas été et ne sont pas indifférentes à la naissance et au développement de ces associations. Ainsi, par exemple, du côté francophone, la C.E.Q. fut à l'origine du regroupement d'une douzaine d'associations existantes dans le cadre d'un nouvel organisme créé par elles, le C.P.I.Q., organisme dont elle fut membre et qu'elle a financé et supporté une dizaine d'années jusqu'au moment où des différences idéologiques amenèrent une rupture. Depuis, le M.E.Q. a pris la relève et il supporte financièrement le C.P.I.Q. et ses associations membres. Du côté anglophone, depuis une quinzaine d'années, la P.A.P.T. et la P.A.C.T. supportent financièrement et techniquement la P.A.P.T.-P.A.C.T.-Curriculum Council et les 20 associations membres regroupant les enseignants par matières d'enseignement. Elles assurent la participation des personnes concernées au Conseil d'administration du Curriculum Council sans perte de salaire. Le ministère de l'Éducation ne leur accorde aucune aide financière.

L'apparition des nombreuses associations professionnelles centrées sur les matières d'enseignement démontre le besoin naturel des

enseignants de se donner des outils collectifs d'action pédagogique. Aujourd'hui, tant chez les francophones que chez les anglophones, certaines des associations professionnelles ont acquis une vie interne dynamique, une crédibilité certaine et un rayonnement qui en font des interlocuteurs reconnus sur les plans national et international. Par contre, d'autres associations, comptant sur un membership moins nombreux et des moyens financiers restreints, connaissent un développement difficile. Car, il faut le dire, ces associations se sont développées et continuent à le faire sur la base de l'adhésion libre des enseignants, d'une cotisation supplémentaire à la cotisation syndicale régulière et d'un travail bénévole et engagé des membres qui constitue très souvent un exemple remarquable de dévouement au service d'une cause professionnelle. Toutefois, la plupart de ces associations, faute de ressources suffisantes, demeurent précaires dans leur existence et entravées dans l'atteinte des objectifs qu'elles se sont fixés.

B — Commentaires

La situation esquissée précédemment permet de constater que, de la Corporation des instituteurs catholiques à la Centrale de l'enseignement actuelle, le milieu enseignant a toujours été interpellé et préoccupé par ce qui touche la profession, le statut de l'enseignant, la question pédagogique. Dans une perspective historique, la trajectoire de l'organisation des enseignants vers l'affirmation individuelle et collective des enseignants comme professionnels ainsi que vers leur contribution active à la réflexion pédagogique indique, certes, bien des avatars et des limites mais aussi bien des côtés dynamiques et positifs.

Tenant compte de l'histoire et de la conjoncture présente, le Conseil commente maintenant certains aspects de ce qui constitue la dimension professionnelle. Il le fait notamment sous les angles suivants:

— les rapports entre l'action syndicale et l'action professionnelle,
— le statut professionnel et l'autonomie des enseignants,
— le dynamisme pédagogique des enseignants.

a) Les rapports entre l'action syndicale et la dimension professionnelle

La profession d'enseignant n'apparaît pas parmi les 49 professions que reconnaît officiellement le Code des professions. Elle n'est pas non plus constituée en corporation professionnelle, ne s'inspire pas d'un code d'éthique accepté par les membres et ne possède pas

le pouvoir légal de contrôler la qualité du service professionnel des enseignants devant la population. À cet égard, le ministère de l'Éducation, sous plusieurs aspects, joue un rôle supplétif et exerce de larges pouvoirs ordinairement confiés aux membres des corporations professionnelles.

Il faut dire d'emblée que l'on peut, sans posséder une corporation professionnelle, former une profession et contribuer de bien des façons, par la voie syndicale, à l'amélioration des services offerts aux usagers.

Une telle action des organismes syndicaux d'enseignants porte généralement sur ce qui constitue le cadre entourant le travail des membres. En cela, elle est essentielle et comporte souvent des retombées directes fort positives sur la qualité des services eux-mêmes. Mais elle se heurte vite à des contraintes réelles et des limites quasi infranchissables lorsqu'il s'agit d'intervenir sur la conduite et les actes professionnels des membres si ceux-ci dérogent aux exigences fondamentales du service professionnel.

Beaucoup d'intervenants, notamment les parents, considèrent cette situation comme une carence grave. Ils n'estiment pas que les enseignants sont pour la plupart passibles de sanctions; mais, sachant par expérience combien il est long, complexe et aléatoire pour les administrations, face à l'organisation syndicale, d'intervenir au sujet du comportement de certains enseignants, beaucoup ressentent un sentiment d'impuissance devant certaines situations qui appellent des correctifs.

Au-delà de cet aspect punitif, quand même exceptionnel, demeure tout le potentiel dynamique et positif que pourrait représenter la promotion des valeurs et des idéaux contenus dans un code d'éthique qui servirait d'inspiration aux enseignants. Comme il est sans doute illusoire d'envisager cette possibilité en dehors de l'existence d'un organisme voué à cette fin, la question se pose de la pertinence de susciter l'avènement d'un tel organisme.

Le Conseil n'estime pas que la corporation professionnelle est une formule miracle capable de prévenir ou de corriger toute situation. Car elle possède aussi ses limites, ses conflits d'intérêts même, et elle doit elle-même être régie par l'Office des professions. Mais le Conseil est convaincu qu'un organisme qui s'y apparenterait constituerait un fondement utile pour la confiance du public à l'endroit de la profession d'enseignant.

Dans son rapport annuel 1982-1983[5], le Conseil a soulevé cette question et souhaité que les enseignants en fassent dans leurs struc-

5. Conseil supérieur de l'éducation, *l'Évaluation — Situation actuelle et voies de développement*, pp. 81-82

tures un objet de réflexion, de débat et d'action constructive en vue de l'avènement éventuel d'un tel organisme professionnel.

Étant donné la nature de service public de l'enseignement et le rôle important qui incombe au ministère de l'Éducation à cet égard, notamment dans la détermination des standards de qualité et le contrôle de l'accès à la profession, il serait sans doute requis de donner à l'organisme à créer un caractère original fondé sur un partage des pouvoirs et sur une participation représentative des intervenants majeurs en éducation: enseignants, parents, Ministère, milieu scolaire, milieu socio-économique.

Un tel organisme pourrait être un compromis heureux entre la situation actuelle où le Ministère occupe toute la place et une autre situation où un seul groupe pourrait détenir tous les pouvoirs. Sur les matières tombant sous sa responsabilité, v.g. l'octroi et le retrait des brevets, ses décisions seraient finales.

Ce qui importe, ce n'est pas qu'un tel organisme soit une corporation professionnelle officiellement reconnue dans le Code des professions. Ce qui importe, c'est d'abord qu'une telle structure, qu'un tel organisme existe et joue, sur le plan professionnel, le rôle d'animation, de promotion et de contrôle qui serait le sien.

Le Conseil est d'avis que l'importance de cette question justifierait qu'on en fasse une analyse serrée et un débat véritable dans tous les milieux concernés, sur la base d'un document qui, au-delà des principes, expliciterait la nature, les pouvoirs, les objectifs, la composition et le fonctionnement d'un tel organisme.

Il est souhaitable assurément que le débat se fasse d'abord chez les enseignants eux-mêmes. Mais, les perspectives évoquées précédemment montrent que ce débat doit aussi s'amorcer de façon concomitante en tous les milieux que la question préoccupe.

b) Le statut professionnel et l'autonomie des enseignants

Les faits laissent voir chez les enseignants une certaine ambivalence quant à leur statut de professionnels s'ils s'en tiennent à l'image que la société semble avoir d'eux-mêmes. Il semble aussi exister un certain flottement dans leur croyance en une expertise exclusive qu'ils détiendraient comme enseignants.

Jusqu'au milieu de ce siècle et un peu après, l'Histoire a ceci de paradoxal, les enseignants étaient très peu rémunérés, mais, en revanche, ils jouissaient d'un certain statut social. C'étaient des « gens de vocation ». D'ailleurs, très longtemps, la majorité des enseignants

appartenaient à des communautés religieuses dans les secteurs catholiques. Heureusement, les abus criants dont ils étaient l'objet ont été abolis. Aujourd'hui, les enseignants se classent dans une moyenne respectable sur le plan des salaires par rapport à l'ensemble des travailleurs et des professionnels. Mais leur image ne semble pas briller avec le même éclat et ils semblent souffrir profondément que l'État et la population ne reconnaissent pas officiellement ce qu'ils sont et ce qu'ils font.

Rien n'empêche que chaque jour quelque 64 000 enseignants se retrouvent avec les jeunes pour les aider dans leur développement. *Comme dans les générations précédentes, ce qui se passe entre eux fait appel à des exigences professionnelles de premier ordre. Sous cet aspect, les enseignants ne devraient pas douter de leur statut professionnel.* Quant à l'expertise de l'acte pédagogique qui serait l'apanage de l'enseignant, certains allèguent qu'elle ne peut être retenue, les dons naturels de communication, si importants pour le succès auprès des jeunes, pouvant aussi appartenir à d'autres. Un tel argument ne peut être retenu pour restreindre le statut professionnel de l'enseignant. Car ne peut-on dire que la capacité de communiquer avec les jeunes est un attribut essentiel aux enseignants et qu'il faut se réjouir si d'aucuns la possèdent à un haut degré?

En réalité, au-delà du degré de maîtrise de certains dons naturels, ce qui fonde le statut professionnel de l'enseignant réside surtout dans la formation que l'on exige de lui sur les plans de la culture générale, de la maîtrise de champs du savoir et de la formation psychopédagogique spécifique. Or, avec une scolarité moyenne reconnue de 16,27 années et des concentrations de plus en plus fortes au niveau de 17 et 18 ans d'études, les enseignants ont atteint un niveau de formation comparable à celui de certains professionnels dont la profession a déjà été officiellement reconnue.

Il est d'ailleurs significatif que les enseignants aient affirmé si fortement devant le Conseil qu'ils se croyaient des professionnels, surtout de la pédagogie, qu'ils réclamaient à ce titre d'être traités comme tels en termes de respect, de responsabilité, d'autonomie, et qu'ils refusaient conséquemment l'ingérence des parents dans leurs actes pédagogiques.

On ne peut qu'être vite d'accord sur les aspects du respect et de la responsabilité. Le chapitre 5 traitant de la participation y a fait longuement écho. Encore faut-il dire que ces attributs doivent constamment être conquis et mérités par l'exemple vécu d'un service attentif et désintéressé auprès des jeunes. Sur la question de l'autonomie, un commentaire s'impose.

Tous les professionnels tendent vers *l'autonomie professionnelle.* Beaucoup se contentent toutefois d'une autonomie mitigée. Certains en font collectivement un univers clos où ils tentent de régner en maîtres incontestés, sans ingérence possible de l'extérieur. Où est-il plausible et souhaitable de situer les enseignants face au large éventail des possibles en matière d'autonomie professionnelle dans le contexte où ils oeuvrent?

La nature de ce service public des écoles est le premier indicateur des limites inhérentes à l'autonomie professionnelle des enseignants.

Ceux-ci ne sont pas dans la même situation que l'artisan entièrement maître de la nature et de la forme de son oeuvre ou que le professionnel autonome faisant du service individuel dans son bureau privé. Oeuvrant dans un *système public d'éducation* possédant des valeurs, des objectifs, des politiques pédagogiques et des programmes d'études supposément voulus par la population, l'enseignant doit donc nécessairement situer son autonomie à l'intérieur d'un espace dont il n'est pas le maître. Il est donc illusoire de rêver que l'enseignant puisse jouir d'une autonomie totale sur le quoi et le pourquoi de son activité. En cela, l'enseignant peut et doit participer à la définition de ce qui oriente l'éducation mais il n'en aura jamais le rôle exclusif.

Sa marge de manoeuvre et son autonomie se situent davantage dans son style d'intervention auprès des jeunes, dans sa créativité lorsqu'il s'agit d'imaginer des mises en situation éducatives, dans son choix des méthodes et techniques les plus appropriées aux objectifs d'apprentissage, dans son choix du matériel requis, dans sa manière d'adapter et d'enrichir les programmes d'études selon les types d'élèves qu'on lui confie.

En ces domaines, les enseignants occupent déjà une place importante, une place plus large même qu'ils semblent le croire, et les discours se référant à la reconquête d'une sorte de paradis perdu de l'autonomie sonnent un peu faux. En effet, si l'on compare la situation d'il y a 30 ans où les « programmes-catalogues » déterminaient tous les détails des contenus, où les examens étaient fortement centralisés à tous les niveaux, où les méthodes et le matériel didactique étaient le plus souvent imposés à l'échelle des commissions scolaires, l'enseignant d'aujourd'hui jouit dans l'ensemble d'une autonomie relativement plus grande. Mais elle n'est pas nécessairement suffisante et elle ne se concrétise pas d'égale façon dans toutes les écoles du Québec. Il arrive qu'on décide trop à la place des enseignants sur des questions où ils auraient une compétence réelle pour le faire eux-même. C'est le cas, par exemple, pour le choix du matériel didactique. Il arrive aussi qu'on les considère comme de simples

exécutants irresponsables, par exemple en leur imposant un minutage excessif de tâches composites au lieu de faire appel à leur responsabilité pour assumer collectivement ce qui doit être fait dans l'école auprès des jeunes.

L'observation de certaines pratiques d'ailleurs, par exemple en Ontario[6], permet de constater que les enseignants, sans tout attendre de leur ministère de l'Éducation ou des éditeurs, y sont très actifs du côté de la fabrication de matériel didactique et d'instruments de mesure et d'évaluation. En d'autres milieux, on laisse les enseignants décider en équipe des meilleurs modes d'organisation de l'enseignement et de l'encadrement dans l'école, par exemple l'alternance des grands et des petits groupes, le travail multi ou interdisciplinaire, etc.

Le Conseil est convaincu que, sous cet angle, l'autonomie professionnelle des enseignants pourrait s'accroître dans nos écoles. Il ne pourrait en résulter qu'un plus grand dynamisme et davantage de créativité de leur part. En contrepartie, cette responsabilité accrue s'accompagnerait forcément de l'obligation d'en rendre compte devant les instances responsables.

c) Le dynamisme pédagogique des enseignants

À tort ou à raison, les enseignants ont la réputation d'être plutôt traditionnels, de s'ouvrir lentement aux courants novateurs en pédagogie, d'être peu enclins au travail d'équipe et aux réalisations collectives, de garder pour eux leurs découvertes méthodologiques, d'écrire peu, d'être des praticiens qui exercent une influence mineure sur la pensée pédagogique.

Aux yeux du Conseil, ce portrait mérite des nuances. Il serait aussi peu souhaitable que les enseignants versent allègrement dans le sens contraire en provoquant le changement pour le changement et en donnant tête baissée dans des recettes à la mode mais souvent farfelues.

Les enseignants n'ont pas tous les mêmes capacités pour devenir des théoriciens de la pédagogie et de la didactique, des créateurs d'instruments didactiques et des prospecteurs de l'avenir éducatif. Mais il est souhaitable qu'un plus grand nombre le fassent et qu'on leur en assure les moyens.

À cet égard, selon le Conseil, il faut signaler un progrès notable et fort encourageant depuis les années 1960. À cette époque, à la suite des stages SEMEA (stages d'entraînement aux méthodes d'édu-

6. C'est que révèle une étude intitulée *Tâche, soutien professionnel et autonomie des enseignants ontariens* réalisée par Claude Lessard, Creutzer Mathurin et Marie Mc Andrew.

cation active), un grand rayonnement pédagogique s'ensuivit. Les Chantiers pédagogiques, réseau de fabrication et d'échange de matériel didactique, en fut l'effet direct. La revue *École coopérative* du M.E.Q. devint un organe important de réflexion pédagogique. La C.I.C. elle-même fonda la revue *Action pédagogique* et développa un service d'information et d'action pédagogiques très ramifié en milieu enseignant. Depuis lors, les faits ont révélé qu'il existe chez les enseignants en matière pédagogique un dynamisme réel dont les manifestations sont nombreuses. En toute équité, il convient de le reconnaître et de rappeler quelques faits qui l'illustrent.

Au niveau des centrales syndicales, à travers leurs publications et leurs activités collectives, on retrouve l'analyse de problèmes à dimensions éducatives et pédagogiques. La Centrale de l'enseignement, par exemple, par certains cahiers pédagogiques, a suscité chez bon nombre d'enseignants une sensibilité nouvelle dans l'exploitation pédagogique du vécu des jeunes. Quant à la Provincial Association of Protestant Teachers et à la Provincial Association of Catholic Teachers, en plus de supporter financièrement et techniquement le P.A.P.T.-P.A.C.T.-Curriculum Council, elles tiennent depuis de nombreuses années des congrès de nature pédagogique regroupant des milliers d'enseignants.

Au niveau des syndicats, certaines initiatives vont dans le même sens. Par exemple, dans le Nord-ouest, un congrès thématique annuel y est tenu depuis une dizaine d'années; on y aborde de multiples questions liées à l'évolution pédagogique et éducative. De son côté, l'Alliance des professeurs de Montréal organise un semblable congrès depuis deux ans. Toutes ces activités collectives en milieu enseignant suscitent une participation massive et connaissent un rayonnement véritable.

De leur côté, les associations professionnelles provinciales, qui regroupent des enseignants d'après leur(s) matière(s) d'enseignement, alimentent, par leurs congrès, leurs colloques, leurs publications, la réflexion et l'action pédagogiques de nombreux éducateurs. Certaines, telle l'Association québécoise des professeurs de français, avec la revue *Québec Français*, ont atteint dans leurs publications un niveau de qualité à souligner. Par ailleurs, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec supporte ses associations membres et fait lui-même avancer la pensée sur l'interdisciplinarité. Une telle démarche est heureuse dans un contexte où le cloisonnement menace chacun et où la réalité des écoles exige souvent des approches davantage intégrées.

Toutes ces réalisations démontrent une motivation réelle des enseignants envers la dimension pédagogique de leur métier et un désir

grandissant de s'exprimer. Car ils ont beaucoup à dire, eux qui, très souvent, réalisent des projets qu'on devrait étaler en plein soleil de l'actualité. Un autre exemple, celui de la revue *Vie pédagogique* publiée par le Ministère, indique de façon heureuse que les enseignants savent utiliser les tribunes qu'on leur offre pour s'exprimer et faire connaître leurs réalisations.

Le Conseil est toutefois d'avis qu'il serait fort utile que soit mis en place un organisme national dont le rôle serait d'inventorier les réalisations pédagogiques des enseignants, de les évaluer, de les supporter, de les faire connaître, d'en susciter d'autres même, et d'en coordonner la réalisation.

Partant de sa croyance en la vertu dynamisante de la multiplicité et de l'adaptation des moyens d'expression des enseignants sur les questions pédagogiques et professionnelles, *le Conseil est d'avis qu'un effort réel devrait être fait à tous les niveaux — M.E.Q., centrales, commissions scolaires, universités — pour favoriser le dynamisme créateur et le rayonnement des enseignants sur les plans de la pensée et de la créativité pédagogiques.*

Recommandations

• *À tous les intervenants*

132- Susciter et entreprendre un débat éclairé sur la création éventuelle d'un organisme professionnel voué à la promotion de la profession, à la qualité des actes professionnels et à la protection des usagers.

133- Fonder l'étude de cette question sur la perspective où cet organisme aurait une composition multipartite (Ministère, enseignants, parents, milieux scolaires, milieu socio-économique) et serait doté de pouvoirs décisionnels partagés par ceux qui composent l'organisme.

• *Au niveau du ministère de l'Éducation*

134- Multiplier les moyens de faire connaître, par les médias et les commissions scolaires, le caractère professionnel des enseignants et de reconnaître officiellement, sur une base individuelle et(ou) collective, le mérite professionnel des enseignants et la valeur de leurs réalisations pédagogiques, par exemple la qualité de présence auprès des jeunes et la créativité dans la conception de matériel didactique et de projets pédagogiques.

— Intensifier la mise à contribution des enseignants dans la création de matériel didactique et d'instruments d'évaluation pédagogique, en collaboration avec les associations d'enseignants, les commissions scolaires et les éditeurs.
À cette fin, mettre en place, entre autres, un organisme national autonome de conception de matériel pédagogique, de coordination et de support des expériences individuelles d'enseignants et de diffusion de l'information en milieu scolaire.

— Intensifier le support financier et technique aux associations provinciales regroupant des enseignants selon leur(s) discipline(s) d'enseignement.

• *Au niveau des commissions scolaires*

135- Favoriser la participation active des enseignants à leur association professionnelle par discipline d'enseignement en tenant compte particulièrement des difficultés que rencontrent à cet effet les enseignants du primaire.

136- Exploiter la créativité des enseignants dans le cadre de projets de fabrication de matériel pédagogique; profiter de la présence d'enseignants en disponibilité pour utiliser ces enseignants ou d'autres par substitution, à cette fin.

137- Accorder, de concert avec les directions d'école, la plus grande autonomie possible aux enseignants dans le choix des modes d'organisation de l'enseignement et des moyens pédagogiques.

• *Au niveau des enseignants*

138- Encourager et supporter la meilleure participation possible des enseignants aux associations professionnelles qui les concernent et faciliter ainsi la pluralité d'expression de la pensée pédagogique et l'avancement des pratiques pédagogiques interdisciplinaires.

139- Assurer localement, par les organismes existants, certains services aux enseignants membres d'une association professionnelle par discipline d'enseignement, par exemple lors des activités régionales de ces associations.

Troisième section

- Quelques perceptions d'ensemble
- Quelques défis à relever
- Conclusion

Au terme de cette longue exploration de quelques-unes des principales facettes de la condition enseignante, le moment est venu de dégager quelques perceptions d'ensemble, de jeter un regard sur certains défis à relever pour les années à venir et de tirer une conclusion générale.

Ce sera l'objet de cette troisième et dernière section, laquelle comprend le chapitre 7.

Chapitre 7
Quelques perceptions d'ensemble
Quelques défis à relever
Conclusion

7.1 Quelques perceptions d'ensemble

Quelle image générale de la condition enseignante actuelle peut-on dégager à la fin de ce tour d'horizon des divers aspects de la condition enseignante?

Pour être équitable, il faut reconnaître d'abord que la condition enseignante actuelle présente un bilan où alternent bon nombre d'aspects positifs qui la situent en bonne place par rapport à la condition de l'ensemble des travailleurs mais aussi nombre de côtés moins rassurants qui interpellent ceux qui se préoccupent de la qualité de la vie éducative à l'école.

a) Quelques aspects positifs

Si l'on remonte aux premiers temps, pas si lointains, du syndicalisme enseignant, on peut constater sans peine les remarquables succès qu'ont connus les syndicats et les centrales d'enseignants dans leur lutte pour l'amélioration du statut professionnel, des salaires, des avantages sociaux et des conditions générales de travail de leurs membres.

De la situation d'il y a cinquante ans où les enseignantes et les enseignants, non regroupés, vivaient dans la plus totale insécurité et travaillaient pour une pitance de famine avec un équipement matériel rudimentaire, les enseignants d'aujourd'hui en sont arrivés à une organisation syndicale forte, à une sécurité d'emploi qui fait l'envie de bien des travailleurs[1], à des traitements[2] et avantages sociaux

1- Le chapitre 5 du décret contient de nombreuses clauses à cet effet. En bref, la permanence de l'enseignant est assurée par l'ensemble des commissions scolaires après deux ans de services à plein temps. En contrepartie, l'enseignant doit accepter une mobilité d'affectation dans un rayon de 50 km de son domicile s'il est mis en disponibilité; tout dépassement de cette distance à cause de situations spéciales veut à l'enseignant une prime de 2/12 de son traitement annuel. En 1983-1984, l'enseignant en disponibilité est rémunéré à 100%.

2- Le Conseil n'a pas cru bon de s'arrêter à cette question. Situons tout de même brièvement le lecteur. En 1983-1984 (voir le tableau 19), l'échelle de traitement s'étendait de 18 081 $ pour un débutant ayant 14 ans et moins de scolarité à 41 787 $ pour celui qui compte 20 ans de scolarité et 15 ans d'expérience. Un débutant sortant de l'université avec 17 ans de scolarité recevait un traitement de 22 403 $; un enseignant de même scolarité mais ayant 15 ans d'expérience gagnait 33 486 $. La moyenne de traitement des enseignants était au 30 novembre 1983 de 30 988 $. Ajoutons toutefois que pour ce qui est du maximum des salaires annuels des enseignants, la position des enseignants du Québec régresse relativement au cours des dernières années par rapport aux autres provinces canadiennes en fonction des niveaux les plus élevés de scolarité (voir les tableaux 20 et 21).

(régimes d'assurance-vie, d'assurance-maladie, de congés de maternité, etc.) qui les classent au-dessus de la moyenne québécoise, et à une organisation matérielle des écoles encore imparfaite, certes, mais sans commune mesure avec les ressources matérielles d'autrefois et même avec les ressources des écoles d'autres milieux étrangers.

Sur le plan professionnel, l'élévation des standards de base dans la formation générale et la prise en charge de la formation pédagogique par les universités ont conduit, en dépit des carences qu'il reste à corriger, à une meilleure considération des enseignants dans le monde des professions libérales.

Comme groupe, sous l'angle des possibilités d'action, de représentation et de rayonnement social, les enseignants se sont donné des structures fortes et fonctionnelles.

b) Quelques aspects moins encourageants

Ce progrès historique qui a marqué de façon générale la courbe d'évolution de la condition enseignante cache néanmoins des aspects moins encourageants, des problèmes parfois lancinants qui assombrissent le paysage et forcent la réflexion sur leur causes profondes. C'est que la condition enseignante s'incarne dans un milieu social en pleine évolution, dans un contexte économique actuellement difficile, dans une situation géographique porteuse d'inégalités à cause des distances; elle s'incarne dans une phase de changements pédagogiques nombreux auxquels elle s'adapte malaisément, avec des moyens souvent inadaptés aux objectifs visés et dans des modèles d'organisation des écoles assez déshumanisants à certains niveaux; elle s'incarne aussi dans des affrontements, des luttes avec l'État et les commissions scolaires qui laissent des traces profondes depuis de nombreuses années.

Le Conseil souligne quelques traits de la condition enseignante en rapport avec ce contexte global; il en retient sept:

1- Une première réalité a beaucoup frappé et inquiété le Conseil dans ses contacts avec le milieu scolaire: *l'atmosphère de défaitisme et d'insatisfaction* qui règne en de nombreuses écoles.

Il semble évident qu'une part de cet état psychologique, qui se traduit par un manque d'enthousiasme et une tendance chez certains à ne faire que le strict minimum, découle des séquelles de la dernière ronde de négociations. Plus encore que par les coupures salariales subies alors, les enseignants semblent avoir été marqués, discrédités, dévalorisés par la publicité gouvernementale faite à leur endroit devant la population. Par ailleurs, la manière

de « gérer » l'application du décret en beaucoup de milieux, notamment par le minutage rigoureux de chaque activité, a créé des tensions réelles. Elle remet en cause en bien des cas le sens des responsabilités des enseignants.

Sur le degré de satisfaction des enseignants envers certaines dimensions de leur condition, le Conseil dispose de quelques données qui, sans être représentatives de l'ensemble du Québec, donnent un indice intéressant de la situation. Ainsi, un questionnaire administré à quelque 400 enseignants dans une cinquantaine d'écoles visitées par le Conseil indique que ceux-ci, à la colonne « peu satisfaisant », se situaient ainsi: salaire (46,9%), sécurité d'emploi (45,0%), avantages sociaux (29,4%), charge de travail (84,3%). Par ailleurs, une enquête de l'Alliance des professeurs de Montréal (voir annexe E), sur la base du même questionnaire administré à ses membres en 1978 et en 1983, corrobore la tendance vers l'augmentation de l'insatisfaction sur plusieurs aspects de la condition enseignante.

2- Un autre trait de l'état actuel des enseignants semble être *l'essoufflement et la fatigue* devant la lourdeur de la tâche générale à réaliser quand surviennent simultanément de nombreux changements pédagogiques et qu'on n'estime pas avoir toujours les moyens et le support suffisants pour les assumer. Le présent rapport a montré que les problèmes d'adaptation à ces changements se rattachent surtout à l'implantation des programmes, à l'évaluation pédagogique et à l'intégration des élèves en difficulté, tâches pédagogiques qui exigent un surcroît d'attention et de créativité et qui entraînent de multiples besoins nouveaux dans l'ordre du perfectionnement, de la mise à jour et de l'instrumentation technique. Comme ces nouvelles exigences s'ajoutent cette année à une augmentation générale du temps d'enseignement, l'état de fatigue semble en être d'autant plus grand.

L'un des signes les plus visibles de cette situation est sans doute le *phénomène croissant de l'absentéisme* ainsi que *l'augmentation des demandes de congés à temps partiel*. Ce phénomène a été signalé partout au Conseil.

L'absentéisme, surtout pour des congés de maladie de cinq jours et moins, a atteint cette année des records inégalés. Ainsi, par exemple, dans 20 commissions scolaires d'une région donnée, pour la période de septembre à décembre 1983, le pourcentage d'augmentation des absences allait de 40% à 117,6% par rapport à la même période l'année précédente. On évoque l'épuisement (« burn-out »), le stress ou encore la possibilité d'utiliser tous

ses jours de congés pour maladies, ces jours n'étant plus monnayables depuis le décret 1983-1986.

Sous cet aspect, le Conseil doute que tous les motifs soient toujours fondés car ces absences auraient tendance à se situer souvent systématiquement aux mêmes jours de la semaine. Le Conseil n'en croit pas moins qu'il est sage de maintenir une incitation plus grande à l'assiduité des enseignants à l'école. Le système des journées de maladie monnayables lui semble préférable. Car la situation présente, en plus d'amener des coûts élevés, comporte des incidences pédagogiques sérieuses sur les élèves à cause de la discontinuité du service par le même enseignant et le simple travail de surveillance que font souvent les suppléants.

3- Il faut rappeler aussi la *difficulté des enseignants de s'ajuster comme professionnels avec l'ensemble des autres partenaires en éducation*, que ce soit dans l'école, dans la commission scolaire ou au ministère de l'Éducation. Cette situation suggère plus l'image d'un grand nombre d'« univers-îles », selon l'expression connue, que d'un tout organique fonctionnant harmonieusement. En éducation, on manque quelquefois de « ponts », entre ces « univers-îles » et, même si ces « ponts » existent, on ne les utilise pas toujours.

4- La condition des enseignants québécois laisse voir, sur un autre plan, des disparités notables à bien des égards selon qu'on enseigne ici plutôt que là, qu'on enseigne telle matière à tels élèves, à tel niveau, à tel secteur, avec tel statut, avec tels moyens, etc. En ce sens, le poids de la tâche diffère de beaucoup de l'un à l'autre et *l'équité de la tâche* demeure un concept qui s'incarne imparfaitement dans la réalité présente.

5- La perception généraie de la condition enseignante ne saurait faire abstraction de ce qui constitue l'*essentiel de l'activité quotidienne des enseignants: leurs communications avec les élèves.* Si cette communication est riche et spontanée à la maternelle et bonne dans l'ensemble au primaire, en dépit de certains problèmes liés au poids et à la diversité des groupes, elle rencontre au secondaire des obstacles organisationnels qui frustrent les élèves assurément mais aussi tous les enseignants soucieux d'agir auprès d'eux de façon personnalisée. C'est pourquoi, en vue d'une compensation des effets dépersonnalisants de certains modes d'organisation scolaire très liés à des stipulations du régime pédagogique du secondaire, ce qui se traduit par un nombre exagéré d'élèves à rencontrer, le Conseil a tant insisté sur le regroupement de certaines matières et la recherche de modèles de structuration de la semaine de travail des élèves.

Ainsi, espère-t-il, on en arrivera à un cadre mieux adapté à leurs besoins d'activités autres que les cours et de contacts avec les enseignants et les autres élèves.

6- La condition enseignante est *tributaire du contexte social mouvant, pluraliste et problématique qui se répercute sur les familles, les jeunes et l'école.* Devant ce phénomène, les enseignants présentent l'image d'un groupe dont la conscience s'avive face à cette réalité. En contrepartie, ils éprouvent parfois le sentiment oppressant d'une mission très lourde dont on veut leur faire porter, dans des conditions difficiles, une part trop grande.

7- Sans que la situation en soit rendue à son point le plus dramatique peut-être, la condition enseignante ne peut être dissociée du phénomène de *vieillissement relatif* qui affecte les enseignants à cause du petit nombre de recrues venant à la profession. Cette image d'une profession où la moyenne d'âge s'accroît — comme celle de la société québécoise d'ailleurs — rappelle les défis qu'elle pose face aux impératifs d'adaptation et de renouveau auxquels chaque enseignant doit répondre aux diverses étapes de sa carrière.

On ne saurait formuler ces impressions d'ensemble sans rappeler combien, de toute évidence, la *qualité des services aux étudiants, jeunes et adultes, est liée à la condition des enseignants, dans ses dimensions professionnelles, psychologiques et instrumentales.*

Voilà, parmi bien d'autres sans aucun doute, les quelques aspects encourageants d'un côté, plus inquiétants de l'autre, que le Conseil a voulu identifier en guise de rappel à la suite de son étude sur la condition enseignante. Ils serviront de trame utile à la réflexion qui suit sur les quelques défis à relever pour les années à venir.

7.2 Quelques défis à relever

Comment, en terminant, devant le panorama aux multiples facettes et aux cent problèmes que cette étude a permis de tracer, ne pas évoquer, dans une perspective d'avenir, certains défis à relever? Des défis qui se posent d'abord sans contredit aux enseignants et à leurs organisations syndicales et professionnelles, mais aussi des défis qui confrontent les autres intervenants majeurs en éducation. Car la condition enseignante est tributaire d'une problématique dont les éléments résident à l'intérieur comme à l'extérieur d'elle-même.

a) Au niveau du ministère de l'Éducation et du gouvernement

Les principaux défis peuvent être les suivants:

— Assurer une cohérence véritable entre les fins éducatives et pédagogiques mises de l'avant et les ressources humaines et financières à y consacrer.

Établir un bon équilibre entre l'ampleur des changements d'ordre pédagogique et d'ordre administratif imprimés à l'échelle du système d'éducation et les capacités réelles des enseignants et de leur milieu d'évoluer à certains rythmes.

— Consolider les transformations pédagogiques entreprises dans une optique de stabilisation de la tâche des enseignants à un niveau raisonnable et d'amélioration des services éducatifs.

— Réaliser un développement pédagogique à la fois central et décentralisé, capable autant d'inspirer la pensée éducative et pédagogique et de produire des instruments collectifs à l'échelle nationale que de stimuler la créativité des enseignants et la production pédagogique locale.

— Valoriser, stimuler et supporter le plus possible les enseignants sur le plan professionnel afin de leur permettre de dispenser les meilleurs services éducatifs possibles.

— Améliorer, par des moyens appropriés, la circulation de l'information « descendante » et « montante », les communications et la participation avec les enseignants dans la perspective d'une meilleure concertation sur les objectifs d'éducation poursuivis et sur les manières de les réaliser.

— Repenser la formation initiale des enseignants de demain et mettre en oeuvre des moyens nouveaux de perfectionnement pour les enseignants actuels dans une optique de polyvalence accrue et d'adaptation aux changements.

b) Au niveau des commissions scolaires et des directions d'école

Les principaux défis peuvent être les suivants:

— Mettre en oeuvre les changements pédagogiques (politiques et programmes) en collant de près à la réalité de chaque école, en répartissant conséquemment les ressources disponibles et en veillant à la « visibilité » des actes de gestion et à la justification des choix.

— Réaliser une gestion souple, participative, faisant appel au sens des responsabilités des enseignants et laissant à ceux-ci toute

la marge de manoeuvre pédagogique que leur permet leur compétence professionnelle.

— Assurer le fonctionnement efficace des organismes de consultation dans la préparation, la conduite et le suivi de leurs travaux.
— Mettre en place, tant pour les élèves que pour les enseignants, de nouveaux modèles d'organisation de la vie à l'école secondaire.
— Permettre l'ouverture des écoles à des manières nouvelles de réaliser les stages pratiques des futurs enseignants en voie de formation.

c) Au niveau des enseignants et de leurs organismes

Les principaux défis peuvent être les suivants:

— Savoir dépasser les effets démobilisateurs des difficultés rencontrées dans la perspective de la permanence de la qualité de présence, d'enseignement et d'encadrement que les jeunes attendent de leurs éducateurs et qu'ils ont le droit de recevoir.
— Établir la démarcation entre un état d'attentisme envers des solutions à venir de l'extérieur (MEQ et commissions scolaires) et les solutions qu'il est possible de trouver collectivement au niveau des écoles en mettant mieux à profit l'expérience et le potentiel des enseignants.
— Concrétiser sa volonté de s'impliquer dans les mécanismes de participation dans une perspective d'évolution sociale et de respect des différences.
— Établir, dans chaque école, des communications suivies et profondes sur le plan pédagogique entre enseignants, avec les autres membres du personnel de même qu'avec les parents, en vue de rapprocher davantage l'école du milieu.
— Contribuer à l'avènement de conventions collectives plus souples, laissant place à une gestion globale de la tâche et du temps de travail, à des adaptations locales et à une approche plus large du concept de présence auprès des jeunes à l'école.
— Faciliter l'ouverture vers une pluralité d'expression, de participation et de représentation des enseignants sur le plan pédagogique dans le respect du rôle premier de représentation des organismes syndicaux dans la négociation des conditions de travail de base pour l'ensemble des enseignants.
— Répondre concrètement et positivement à la perspective d'un débat dans les instances syndicales et professionnelles sur la question d'un organisme éventuel voué à la promotion de la profession et à la protection de la qualité de l'acte professionnel des enseignants.

— S'adapter à la société post-industrielle qui exige des modes nouveaux d'apprentissage afin de permettre aux jeunes qui sortent des écoles une réelle insertion sociale et professionnelle.

Le Conseil ne croit pas nécessaire, en dépit de la forme concise qu'il a donnée à leur formulation, de commenter ces défis qui devraient, à son avis, être relevés durant les prochaines années. Ces défis lui semblent se dégager tout naturellement de la trame de la condition enseignante, des problèmes majeurs qui ont été mis en lumière et de l'impérieuse nécessité d'agir.

Lieux communs que ces défis exprimés précédemment? Coups d'épée dans une eau agitée qui a tendance à se refermer sur sa sombre et inaccessible profondeur? Utopies face à des univers, à des systèmes, à des pratiques établies dont la tendance première est de tenter de se protéger, de se perpétuer?

Le Conseil souhaite que les divers milieux concernés les apprécient sous l'angle de leur bien-fondé, de leur urgence et des retombées bienfaisantes qu'ils pourraient avoir, à son avis, sur la condition enseignante et la qualité des services aux étudiants, jeunes ou adultes.

Conclusion

L'analyse de la condition enseignante a permis au Conseil de constater, face aux problèmes identifiés, que bien des solutions pourraient être apportées à court terme et à peu de frais en changeant des manières de faire et des modes d'organisation sur lequels les divers intervenants ont une prise immédiate.

En revanche, d'autres solutions peuvent supposer une évolution plus profonde dans les attitudes et les comportements et la mise en oeuvre de moyens plus considérables. Elles s'étendront forcément davantage dans le temps.

L'important est que chaque personne et chaque organisme concernés aient la volonté d'agir sans tarder dans leurs zones respectives de responsabilité et d'influence.

Un fait majeur permet d'espérer en des suites concrètes: *l'immense intérêt que cette étude a suscité dans le monde de l'éducation envers la condition enseignante et les enjeux éducatifs qui lui sont sous-jacents.* Intérêt d'abord du ministre de l'Éducation qui a demandé cette étude au Conseil. Intérêt ensuite de centaines d'intervenants, individus et organismes, qui ont analysé la question et soumis leurs vues au Conseil. Intérêt enfin des médias qui ont accordé un large écho à la question étudiée et à la démarche du Conseil.

Une telle participation, une telle réflexion collective, ne peuvent qu'avoir suscité une connaissance plus éclairée de la situation des enseignants, une plus grande sensibilité envers leur rôle souvent obscur, méconnu, et sûrement une conscience plus vive de ce que chacun pourrait et devrait tenter de faire.

L'origine des solutions aux problèmes de la condition enseignante, conclut le Conseil, ne peut venir d'une seule source. Problème collectif, c'est par une réponse collective que le métier d'enseignant redeviendra emballant.

Dans le développement d'une société, l'éducation de la jeunesse occupe une place primordiale qui confère au travail des enseignants une importance et une portée de premier ordre. Aussi est-il facile de comprendre combien l'établissement de conditions propices à un bon enseignement, à des rapports humains valorisants, au meilleur climat des écoles et à la satisfaction du personnel peut être déterminant sur la qualité des services éducatifs et la formation des jeunes citoyens. Le Conseil souhaite que cette perspective inspire tous ceux qui peuvent contribuer à la réponse collective susceptible de revaloriser la profession d'enseignant.

Tableau 19

Échelle de traitements annuels en vigueur du 151e jour de travail de l'année scolaire 1982-1983 au 100e jour de travail de l'année scolaire 1983-1984

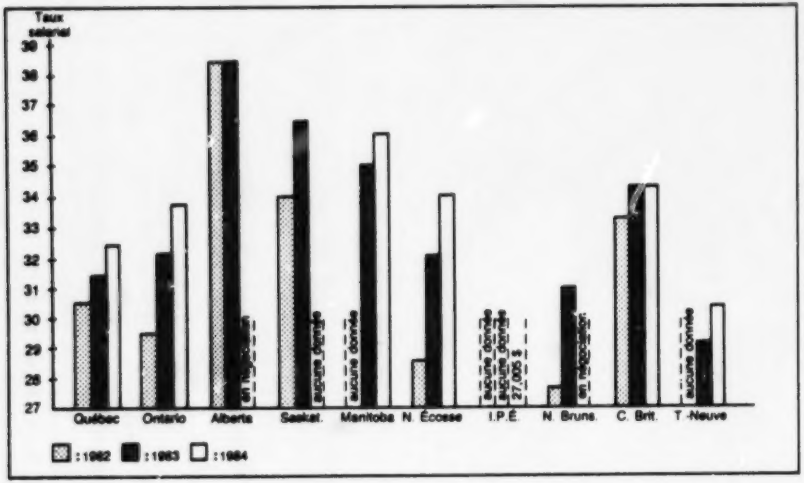
Échelons d'expérience[1]	Catégories[2]						
	14 ans ou moins	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans[3]
1	18 081	19 414	20 845	22 403	24 077	25 908	28 830
2	18 599	19 970	21 461	23 067	24 789	26 674	29 596
3	19 132	20 566	22 073	23 729	25 530	27 454	30 376
4	19 699	21 152	22 728	24 433	26 288	28 275	31 197
5	20 266	21 778	23 386	25 162	27 067	29 146	32 068
6	20 845	22 403	24 077	25 908	27 858	30 015	32 937
7	21 461	23 067	24 789	26 674	28 713	30 925	33 847
8	22 073	23 729	25 530	27 454	29 570	31 856	34 778
9	22 728	24 433	26 288	28 275	30 464	32 843	35 765
10	23 386	25 162	27 067	29 146	31 384	33 846	36 768
11	24 077	25 908	27 858	30 015	32 329	34 897	37 819
12	24 789	26 674	28 713	30 925	33 330	35 958	38 880
13	25 530	27 454	29 570	31 856	34 346	37 087	40 009
14	26 288	28 275	30 464	32 843	35 416	37 622	40 544
15	27 067	29 146	31 384	33 846	36 522	38 865	41 787

(1) Tels que définis à la clause 1-1.15
(2) Telles que définies à la clause 1-1.05
(3) Scolarité de 19 ans ou plus avec un doctorat de 3e cycle.

Source: Extrait des Dispositions constituant des conventions collectives pour 1982 à 1986.

Tableau 20

Graphe illustrant le taux maximum des salaires annuels des enseignants des différentes provinces canadiennes en fonction de *16 années* de scolarité Juin 1982 — Juin 1983 — Juin 1984



Source: Graphes reconstitués à partir des données du Conseil du Trésor.

Position occupée par chacune des provinces en 1982 et en 1984.

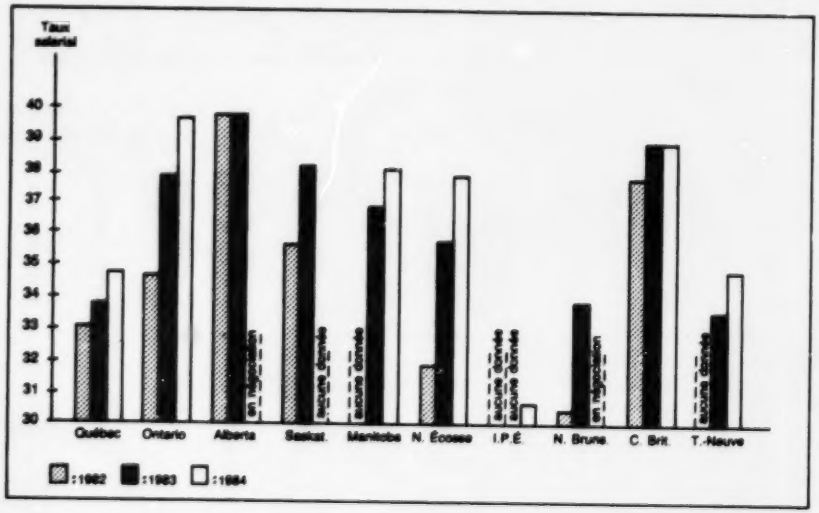
1982*	1984
1. Alberta	1. Alberta**
2. Saskat.	2. Saskat.
3. C. Brit.	3. Manitoba
4. Québec	4. C. Brit.
5. Ontario	5. N.-Écosse
6. N.-Écosse	6. Ontario
7. N.-Bruns.	7. Québec
	8. N.-Bruns.**
	9. T.-Neuve
	10. I.P.E.

* Manitoba, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve: aucune donnée

** Par anticipation

Tableau 21

Graphe illustrant le taux maximum des salaires annuels des enseignants des différentes provinces canadiennes en fonction de *17 années* de scolarité Juin 1982 — Juin 1983 — Juin 1984



Source: Graphes reconstitués à partir des données du Conseil du Trésor.

Position occupée par chacune des provinces en 1982 et en 1984.

1982*	1984
1. Alberta	1. Alberta**
2. C. Brit.	2. Ontario
3. Saskat.	3. C. Brit.
4. Ontario	4. Saskat.
5. Québec	5. Manitoba
6. N.-Écosse	6. N. Écosse
7. N.-Bruns.	7. T.-Neuve
	8. Québec
	9. N. Bruns.**
	10. I.P.E.

* Manitoba, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve: aucune donnée

** Par anticipation

Annexe E

La satisfaction des enseignants au travail

En 1978, l'Alliance des professeurs de Montréal demandait à l'école des relations industrielles de l'Université de Montréal de procéder à un inventaire de satisfaction au travail des enseignantes et enseignants membre de l'Alliance.

Les résultats de cette enquête peuvent se résumer dans le tableau suivant:

Très insatisfait (moins de 9)	Insatisfait (9 à 12)	Satisfait (12 à 15)	Très satisfait (15 et plus)
8.56 support pédagogique	11.68 étudiants-professeurs	13.76 autonomie	
6.64 mutation	11.68 communication I	13.08 niveau d'enseignement	
	11.20 charge d'enseignement	12.48 qualité de l'enseignement	
	11.16 discipline	12.36 classification	
	11.08 salaire	12.32 avantages sociaux	
	11.00 affectation	12.28 degré de responsabilité	
	10.84 support technique	12.12 équipe de professeurs	
	10.80 reconnaissance	12.00 communication II	
	10.28 parents-maîtres		
	09.88 programme		
	09.60 conditions de travail		
	09.36 sécurité d'emploi		
	09.20 manuels		
	09.12 encadrement		
	09.12 avancement		

« L'on pourrait comparer la satisfaction des enseignants à l'équilibre d'un château de cartes: elle en a toute la précarité. Ce château ferait d'ailleurs penser à la tour de Pise: il penche du côté de l'insatisfaction: l'autonomie dans l'enseignement. Lorsqu'on regarde l'ensemble, l'insatisfaction tend à s'estomper; plus on regarde les sous-groupes, plus elle apparaît ». (enquête Larouche — Rapport, p. 25 — 1978).

Le même questionnaire d'enquête a été administré de nouveau à l'automne 1983. En voici les résultats:

Très insatisfait (moins de 9)		Insatisfait (9 à 12)		Satisfait (12 à 15)		Très insatisfait (15 et plus)
8.95	Support pédagogique	11.36	Étudiants-professeurs	13.26	Classification	
8.74	Conditions de travail	11.28	Degré de responsabilité	12.80	Niveau d'enseignement	
8.19	Manuels	11.20	Communication/direction	12.59	Autonomie	
7.96	Encadrement	11.16	Avantages sociaux	12.31	Qualité de l'enseignement	
7.92	Avancement	10.65	Parents-maîtres	12.30	Équipe de professeurs	
6.37	Mutation	10.56	Affectation	12.13	Communication/professeurs (II)	
		10.07	Discipline			
		9.72	Salaire			
		9.65	Programmes			
		9.40	Reconnaissance			
		9.25	Sécurité d'emploi			
		9.23	Support technique			
		9.10	Charge d'enseignement			

Le château de cartes semble pencher plus encore du côté de l'insatisfaction. Deux facteurs de satisfaction en 1978 ont chuté dans la colonne insatisfaction: avantages sociaux et degré de responsabilité:

Avantages sociaux (1978: 12,32 — 1983: 11,16). La désindexation des régimes de retraite n'est pas étrangère à cette baisse de satisfaction.

Le degré de responsabilité (12.28 en 1978; 11.28 en 1983): les nombreux chapitres de ce mémoire expliqueront clairement et sans équivoque cette baisse.

Quatre sujets ***(conditions de travail, manuels, encadrement, avancement)*** d'insatisfaits qu'ils étaient en 1978, chutent dans les items très insatisfaits.

Conditions de travail (0.60 en 1978; 8.74 en 1983): il n'est pas besoin de longs discours pour prouver que le décret est le responsable de cette chute. Tout le mémoire et les témoignages des enseignants le prouvent.

Manuels (9,20 en 1978; 8.19 en 1983): l'introduction des nouveaux programmes, le manque de matériel didactique, l'absence quasi-totale de manuels expliquent cette chute. Trop souvent, le ministre de l'Éducation bouleverse la vie pédagogique sans trop se soucier si les enseignants sont formés pour appliquer ses nouvelles politiques, si le matériel didactique est prêt et adéquat. Malheureusement, il y a loin entre la politique et les modalités d'application.

Encadrement (9,12 en 1978; 7,96 en 1983): dans son mémoire sur le Livre vert (mai 1978), l'Alliance contestait la notion de l'encadrement telle que présentée par la politique. L'encadrement est inhérent à la fonction des enseignants. On ne doit donc pas créer une

dichotomie artificielle entre ces deux aspects d'une même tâche et par conséquent nous n'acceptons pas que différentes fonctions viennent se greffer hybridement à notre tâche. La lecture du présent mémoire est édifiante sur la notion qu'ont les directeurs d'école de l'encadrement.

Trois facteurs se sont améliorés et sont encore satisfaisants pour les enseignants: ***classification*** (+7,28%), ***équipe de professeurs,*** (+1,48%), ***communication II*** (+1,8%).

Tout en demeurant insatisfaisant, on constate une amélioration du facteur des ***relations parents-maîtres*** (+3.69%). On constate également une amélioration dans le ***support pédagogique*** quoiqu'encore très insatisfaisant.

L'étude des deux enquêtes nous démontre une détérioration de plusieurs facteurs. Par ordre décroissant en %.

— charge d'enseignement	18,75%
— support technique	14,85%
— encadrement	13,16%
— avancement	13,16%
— reconnaissance	12,96%
— salaire	12,27%
— manuels	10,98%
— discipline	9,77%
— avantages sociaux	9,41%
— conditions de travail	8,96%
— degré de responsabilité	8,63%
— autonomie	8,59%
— communication/direction	4,11%
— mutation	4,06%
— affectation	4 %
— études/professeurs	2,74%
— programmes	2,33%
— niveau d'enseignement	2,14%
— qualité de l'enseignement	1,36%
— sécurité d'emploi	1,18%

Si l'on tient compte de l'ensemble des facteurs, on constate une baisse générale de 9,31% de la satisfaction des enseignants au travail.

Si l'on transpose l'ensemble des résultats des deux enquêtes sur une échelle de 100 à 500, on constate

— ***qu'en 1978,*** la satisfaction générale se situe à 271,6 nettement dans l'insatisfaction (point de démarcation 300) et même sous la limite inférieure de la marge de sécurité (280)

— ***qu'en 1983,*** le niveau de satisfaction générale a baissé à 246.3. Une chute de 25,3 par rapport à 1978. ■

Annexe 1

Collaborations reçues par le Conseil dans son étude sur la condition enseignante

Collaborations reçues par le Conseil dans son étude sur la condition enseignante

1) Audiences régionales

- Dates: Du 6 mars au 5 avril 1984
- Lieux: Treize villes réparties dans chacune des grandes régions du Québec
- Organismes, groupes et personnes rencontrés en audiences publiques:

134, soit:

60 syndicats d'enseignants (46 francophones 14 anglophones)
44 commissions scolaires (42 francophones 2 anglophones)
1 syndicat de professionnels non enseignants
6 comités de parents
6 groupes de directeurs d'école
2 groupes d'étudiants
5 groupes d'enseignants spécialistes
4 groupes de facultés de sciences de l'éducation
3 comités de responsables en pédagogie (2 francophones 1 anglophone)
1 comité mixte MAS/MEQ pour un centre d'accueil
2 écoles

2) Audiences nationales

- Dates: 9, 10, 11, 16 et 17 avril 1984
- Lieu: Montréal
- Organismes rencontrés: 16, soit, par ordre de présentation des mémoires:
  - — La Fédération québécoise des directeurs d'école
  - — La Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec (CSN)

— Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
— L'Association Québécoise des Conseillers au Service de l'Éducation Chrétienne
— L'Association des cadres scolaires du Québec
— L'Association des formateurs d'adultes du Québec
— Le Mouvement Laïque Québécois
— L'Association des administrateurs scolaires du Québec (QASA)
— L'Association des directeurs généraux des commissions scolaires
— L'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES)
— L'Association des enseignants catholiques du Québec (PACT)
— Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal
— La Centrale de l'enseignement du Québec
— Le Syndicat des professionnelles et professionnels du réseau scolaire du Québec (CEQ)
— La Fédération des professionnels des services éducatifs du Québec (CEQ)
— La Fédération du personnel de soutien (CEQ)
— La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
— La Fédération des comités de parents du Québec
— L'Association Provinciale des Enseignants Protestants du Québec (PAPT)

3) Entrevues dans les écoles

La recherche menée par l'interview de groupe a permis de recueillir l'opinion spontanée de plus de trois cents (300) enseignants sur leur condition vécue dans une cinquantaine d'écoles du Québec. Les écoles choisies représentent divers types de milieux (urbain, rural, favorisé/défavorisé, francophone/anglophone) et divers types d'écoles (primaire/secondaire, privée/publique, petite/grande, 1er cycle/2e cycle). Elles se répartissent dans les régions métropolitaines de Québec et Montréal et dans une dizaine d'autres régions du Québec.

L'équipe de recherche, sous la coordination de Mme Suzanne Fontaine, était constituée de: Mme Moïsette De Pont, MM. Donald Baillargeon, Jean Gélinas, Victor Lapalme et Arthur Marsolais, directeur de la recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

4) Communications hors audiences

En plus des mémoires qui furent déposés lors des audiences publiques, le Conseil a reçu cent trente-quatre (134) mémoires qui lui furent présentés directement par des organismes et des individus sans passer par la place publique.

5) Cueillette d'informations et de données

Des informations complémentaires et des données quantitatives ont été nécessaires pour appuyer les travaux de recherche du Comité. Des responsables des diverses directions générales du ministère de l'Éducation ont été consultés et ont apporté une réponse empressée aux demandes d'information du Comité.

Conseil supérieur de l'éducation*

Président
Claude BENJAMIN
Sainte-Foy

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu-Valley, Mont-St-Hilaire

Membres
Kathryn ANDERSON
Directrice, Centre Dialogue de l'Église Unie du Canada
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur titulaire
Université Laval
(présentement en année sabbatique)
Montréal

Daniel BARIL
Enseignant en éducation humaine et sociale et président du Mouvement laïque québécois
Montréal

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Membre de l'A.F.E.A.S.
Rimouski

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Longueuil

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson
Beauport

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Sorel

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs Unis de l'Automobile
Montréal

Joan FITZPATRICK
Conseillère pédagogique pour les milieux défavorisés à la C.E.P.G.M.
Montréal

Henri GERVAIS
Tech. en laboratoire de photos
Radio-Canada
Brossard

Pierrette GIRARD-FRARE
Directrice de l'École secondaire Joseph-Charbonneau
Duvernay — Laval

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat
Montréal

Constance MIDDLETON-HOPE
Présidente du Comité protestant
Hudson Heights

Rosaire MORIN
Économiste et écrivain
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre de comités de parents
Montréal

Stephen PAVELKO
Principal de l'École Mgr Harold Doran Junior High School
Deux-Montagnes

Yvan PELLETIER
Directeur
École institutionnelle
Mgr-Boucher
Kamouraska

Ann ROBINSON
Professeur de droit,
Université Laval
Saint-Jean, Île d'Orléans

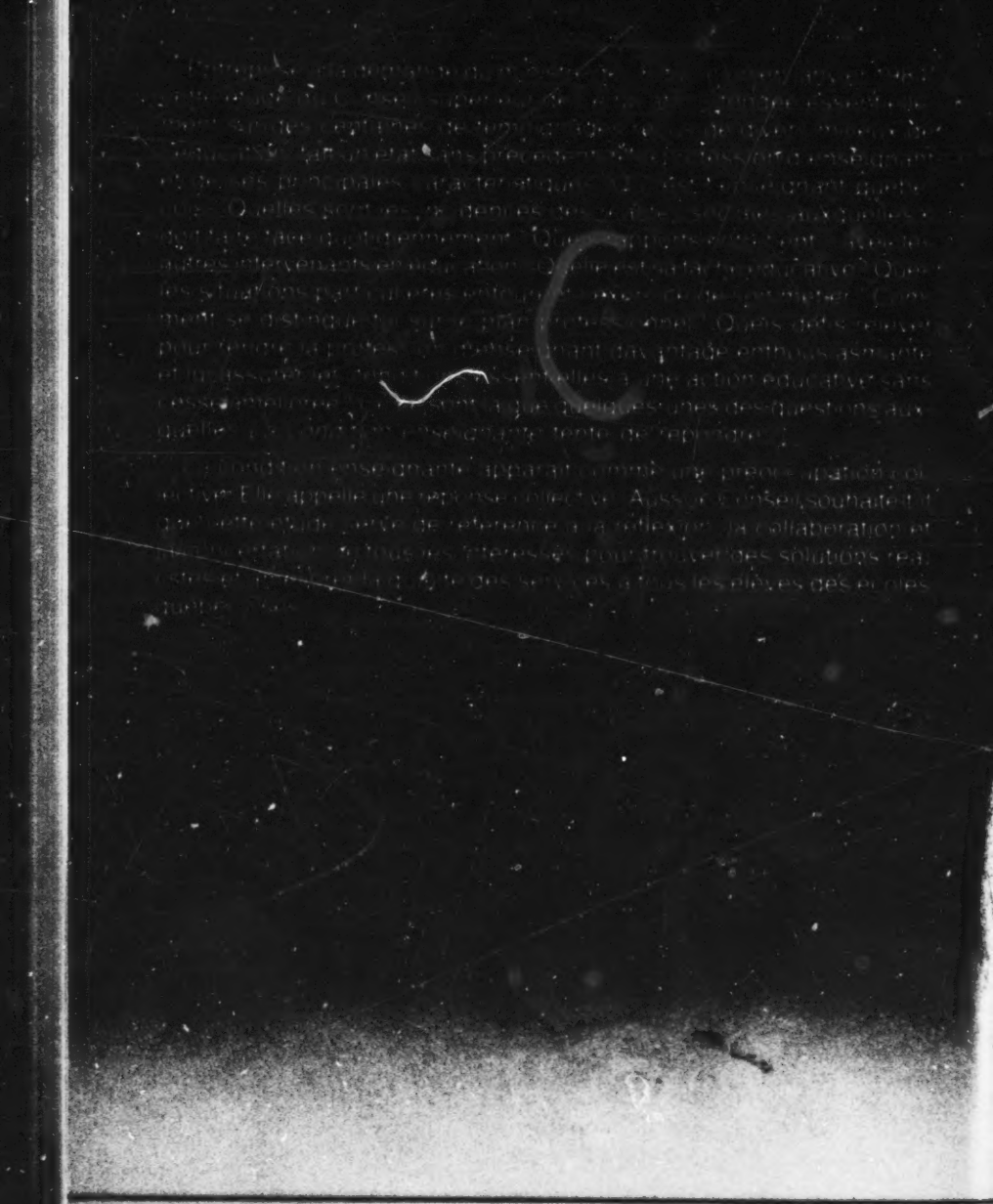
Claude ROCHON
Secrétaire général
C.S.R. Carignan
Tracy

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et
enseignement religieux
Polyvalente Dominique-Racine
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur de la Revue Jonathan
Montréal

Secrétaire
Raymond PARÉ

* Composition du Conseil au moment de l'adoption du rapport.



Gouvernement du Québec
Conseil supérieur
de l'éducation

Imprimé au Québec, Canada